

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA PEDAGOGIKY

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Šárka Zavadilová

*Význam sebereflexe v procesu rozvoje osobnosti žáka
(S přihlédnutím k ostatním motivačním faktorům)*

*The Importance of Self-Assessment in the Pupil's Personality Development
(With Consideration to Other Motivational Factors)*

Praha, 2012

Vedoucí práce: PhDr. Hana Krykorková, CSc.

Poděkování

Děkuji vedoucí mé bakalářské práce paní PhDr. Haně Krykorkové, CSc. za trpělivost při konzultování, za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 17. 5. 2012

.....
podpis

Abstrakt

Tato bakalářská práce „*Význam sebereflexe v procesu rozvoje osobnosti žáka (S přihlédnutím k ostatním motivačním faktorům)*“ je členěna do tří částí. Nejprve se zabývá obecnými otázkami rozvoje žákovy osobnosti a zaměřuje se na pojetí sedmi zřetelů podle Heluse (2009). Ty jsou stěžejní pro rozvoj osobnosti každého dítěte. Ve druhé kapitole se zaměřuje na sebereflexi jako jeden z vybraných faktorů a shrnuje základní poznatky o tomto tématu. Představuje také bohaté pojmosloví, které je spojeno s pojetím sebereflexe a rozvoje osobnosti. Připomíná pojem adekvátní sebereflexe, vývoj sebepojetí a autoregulaci. Ve třetí kapitole se zaměřuje na rodinu a školu jako dva základní vlivy v rozvoji žákovy osobnosti. Zmiňuje očekávání rodičů a adekvátnost požadavků a jejich vliv na utváření sebepojetí a také pojednává o možnostech rozvoje v prostředí školy. V závěru připomíná důležitost sebereflexe pro rozvoj osobnosti.

Klíčová slova

Rozvoj osobnosti, sebereflexe, autoregulace, sebepojetí, rodina, škola

Abstract

This bachelor thesis „*The Importance of Self-Assessment in the Pupil's Personality Development (With Consideration to Other Motivational Factors)*” is divided into three parts. First it deals with general questions of the pupil's personality development and aims at seven kinds of heed according to Helus (2009). These are vital for personality development of each child. The second chapter is focused on self-reflection as one of the chosen factors and summarizes the findings about this topic. It presents an extensive terminology which is associated with the concept of self-reflection and personality development. It reminds the idea of adequate self-reflection, development of self-concept and self-regulation. The third chapter aims at family and school as the two basic influences in the child's development of self-concept. It mentions parents' expectations and adequacy of requirements and their influence on the self-concept development and it also deals with possibilities of development at school. In the final part it underlines the importance of self-reflection for personality development.

Key words

Personality development, self-reflection, autoregulation, self-concept, family, school

Obsah

Úvod.....	- 7 -
1. Rozvoj osobnosti žáka.....	- 9 -
2. Sebereflexe.....	- 15 -
2.1 Adekvátnost sebereflexe	- 18 -
2.2 Sebepojetí jako centrální pojem	- 19 -
Zřetel k sebepojetí	- 20 -
Vývoj sebepojetí.....	- 24 -
2.3 Autoregulace	- 28 -
3. Rodina a škola, dva základní vlivy v rozvoji žákovy osobnosti	- 32 -
3.1 Pojetí školní úspěšnosti v rodinném prostředí jako významný faktor rozvoje osobnosti dítěte se zřetelem k jeho sebereflexi	- 32 -
Vliv rodiny v návaznosti na její požadavky	- 34 -
3.2 Některé možnosti rozvoje sebereflexe u dětí v prostředí školy	- 35 -
Hodnocení a sebehodnocení.....	- 38 -
Zkušenost úspěchu a neúspěchu.....	- 41 -
Závěr.....	- 43 -
Použitá literatura	- 45 -
Seznam příloh.....	- 47 -

Úvod

Na téma sebereflexe jako jednoho z dílčích faktorů utváření osobnosti dítěte jsem se zaměřila v rámci studia předmětu *Pedagogické psychologie* a následně jsem jej začala rozvíjet jako tuto bakalářskou práci. Přestože k rozvoji osobnosti existuje množství odborné literatury, při zaměření se na dílčí faktor sebereflexe a s ní související sebepojetí, narazíme na ne zcela jednoznačné vymezení základní terminologie.

K pojmu sebepojetí se váží termíny jako sebepoznání, sebecit, sebehodnocení, seberealizace, sebeinstruování, sebemonitorování, sebezpevňování, sebeformování, autoregulace, metakognice a mnoho dalších. I z tohoto důvodu může být tematika osobnostního rozvoje více či méně špatně uchopitelná a pro odbornou veřejnost tento chaos a množství pojmů může signalizovat obtížnost a vést k vyhýbání se tomuto tématu.

A to je hlavní důvod, proč jsem se rozhodla psát práci s cílem objasnit pojmovou strukturu vázanou k tématu sebereflexe a sebepojetí, jako hlavní složky v rozvoji osobnosti. Neopominu ale základní motivační faktory, kterými pro mě jsou rodina a škola a pokusím se stanovit, jaký vliv na rozvoj sebereflexe (a následně sebepojetí) mají.

Nejdříve (v kapitole č.1) představím obecný úvod do tématu rozvoje osobnosti s přihlédnutím k práci prof. Heluse, který pojímá rozvoj osobnosti prostřednictvím desatera zřetelů, na které by se měli pedagogičtí pracovníci zaměřit a jejichž uznání a vzetí v potaz nám může výrazně zpřístupnit téma rozvoje osobnosti. I proto se vybraných zřetelů budu držet v následujících kapitolách své práce.

Jako stěžejní pojem, na který se zaměřuji a který je výchozí pro celou práci, uvádím sebereflexi (2. kapitola). Zdánlivě známý a jasný pojem, který ovšem skrývá bohaté pole pro úvahu o rozvoji sebepojetí. Jak jsem již zmínila, váže se k němu množství dalších pojmů, z nichž spousta tvoří opakující se synonyma, lišící se pouze drobnostmi v definicích.

Protože zdroje jsou v tomto ohledu bohaté, zmíním také práci doc. Pelikána a využiji především pojmu „adekvátní sebereflexe“, který rozvedu a pokusím se o jeho vyhranění v problematice rozvoje osobnosti.

V souvislosti se sebereflexí a zároveň Helusovým pojetím zřetelů v osobnostním pojetí, zmíním autoregulaci, jako jeden z prvků utváření sebepojetí. Blíže se zaměřím na vzdělávací autoregulaci, které se věnují současné tendence skupiny pedagogických výzkumníků ze Zlínské univerzity Tomáše Bati pod vedením Vlastimila Švece a Karly Hrbáčkové a stručně shrnu výsledky jejich výzkumu zaměřeného na *Kognitivní a nonkognitivní determinanty rozvoje autoregulace učení studentů pomáhajících profesí*.

Již jsem zmínila úmysl věnovat se také tématu rodiny a školy, jako významných motivačních a zároveň formujících faktorů ve vztahu k sebereflexi a osobnosti. Tyto dva činitele rozvedu v závěru práce (3. kapitola). V otázce rodiny se zaměřím na vliv adekvátnosti požadavků kladených na dítě a očekávání rodičů ve vztahu k úspěšnosti a sebepojetí jedince. V případě školy zmíním především vliv sebedůvěry na úspěšnost a formování osobnosti, hodnocení a utváření sebehodnocení a také připomenu, jaký dopad může mít zkušenost úspěchu nebo neúspěchu na daného žáka.

Cílem práce je především shrnout dostupné poznatky, které se k tématice rozvoje osobnosti vlivem sebereflexe váží a poukázat na skutečnost, že odborných termínů v této otázce již bylo vysloveno dostatek, ne-li přespříliš. Práce neaspiruje na vyřešení otázky, jak pracovat se sebereflexí např. v rámci vyučování, ale rozhodně směřuje k podání apelu na odbornou veřejnost s důrazem na podstatu tohoto pojmu ve vztahu k rozvoji osobnosti dítěte.

1. Rozvoj osobnosti žáka

Z hlediska rozvoje osobnosti bych ráda poukázala na určité charakteristiky již dříve zmíněné v odborné literatuře, které osobnostní rozvoj zakládají, a proto se soustředím na hlediska osobnostního zřetele v přístupu k dítěti stanovené prof. Helusem. Jde o celkové zmapování zřetelů a to zejména těch, které souvisí se sebereflexí žáka. Z tohoto pohledu mi vyhovuje Helusova práce a jeho osobnostní desatero, potažmo sedm zřetelů, které jsou významné pro období dětství a dospívání.

Rozvoj osobnosti je jednou ze základních pedagogicko-psychologických kategorií, ale sama osobnost je definována mnohými způsoby. Jako východisko své práce cituji definici osobnosti navrženou Drapelou (2008, s. 14), který ji definuje jako „*dynamický zdroj chování, identity a jedinečnosti každé osoby*“ nebo např. Allportem (1937), kdy je osobnost pojímána jako „*dynamická organizace psychofyzických systémů v jedinci, která určuje jeho adaptaci na prostředí a jeho charakteristické způsoby chování a prožívání.*“ Obě definice se shodují v tom, že osobnost je dynamický systém, který charakterizuje jedince a vymezuje jeho způsoby chování.

K utváření a vývoji osobnosti dochází na vnitřní a vnější úrovni (struktura a funkce organismu člověka + lidské, společenské, přírodní zdroje). Tudíž zde dochází k interakci mezi dvěma vlivy. Za prvé je rozvoj předurčen **vnitřní výbavou** a za druhé je ovlivněn **působením prostředí**. Procesy, jež se podílejí na vývoji osobnosti, jsou biologické pochody zrání organismu a psychologické pochody učení.¹

Zrání jako biologický pochod je závislý na dozrávání nervové soustavy, přičemž možnosti tělesného a duševního vývoje jsou předurčeny každému jedinci v jeho genetické výbavě. Protože tento vývoj je do jisté míry dopředu daný (jednotlivci se liší většinou pouze v rychlosti a úrovni, jaké jsou schopni dosáhnout) a zároveň je poměrně dobře zmapovaný,

¹ Vliv na rozvoj osobnosti mají jak spontánní činnosti, tak cílené a záměrné, které se objevují právě ve výchově. Zároveň je z hlediska osobnostního rozvoje důležité neopomenout podstatu rozvoje vloh, což závisí především na možnostech prostředí; podstatu dispozic dítěte, které můžeme rozvíjet a formovat; a také přítomnost nejrůznějších předem daných vlastností osobnosti.

nebudu se jím v této kapitole dopodrobna zabývat. Stručný vhled v souvislosti s utvářením osobnostního pojetí „Já“ představím v kapitole 2.2.

Učení se projevuje změnou ve strukturaci psychiky, v duševní činnosti jedince a pramení ze získávání zkušeností a informací. Sama zkušenost je výsledek činnosti, který se transformuje na systém znalostí. Pro úspěšný vývoj osobnosti je třeba, aby se oba pochody do určité míry podporovaly a doplňovaly. Smyslem učení a socializace by mělo být dosažení nejvyšší možné úrovně, která je jedinci geneticky přeurčena.

Jak jsem již zmínila, v této kapitole se zaměřuji na rozvoj osobnosti nikoli na psychický vývoj dítěte, který přináší základní informace a údaje o vývoji člověka, ale k tématu práce mě vede zaměření na faktory zakládající osobnostní rozvoj. Helus svým zaměřením na osobnostní zřetele výchovy vytvořil přehlednou strukturu, ze které lze vycházet a ve které nalézáme i položky pro mou práci výchoví jako je sebepojetí a autoregulace. Pro rozvoj osobnosti člověka stanovil Helus (2009, s. 127 – 194) *osobnostní desatero*, do kterého řadí:

- 1) **základní vlastnosti** – které představují pro jedince význačné schopnosti (např. inteligence), které jsou základem pro uskutečnění a zvládnutí určitých situací, mají vrozený základ, kterým jsou vlohy a záleží na okolnostech a podmínkách, zda a které z vloh budou rozvinuty; jeho temperament, který lze pojímat jako způsob citového prožívání nebo způsob reagování a vzrušivosti; a charakter, který úzce souvisí s morálními hodnotami, není vrozenou vlastností, ale je získáván postupným přijímáním hodnot ze svého okolí a jejich interiorizací. Dále také vnitřní odolnost zvládat zátěž a celkově stálé předpoklady pro lidský výkon, prožívání a tvorbu morálních postojů.
- 2) **zaměřenost** – neboli směřování k vlastnímu cíli, aktivizování osobnosti a jejích schopností, využití dispozic a potenciálu jedince. Za základ zaměřenosti jsou označovány potřeby, incentive, motivy, zájmy a hodnotové orientace jako ústřední životní cíle. V souvislosti s tím byl uveden pojem „perspektivní orientace“, která představuje propojenost současného zaměření a zájmu s životem budoucím. Budoucnost může být vnímána jako možnost, se kterou jedinec dosáhne cíle a v tom případě dochází k aktivizaci, mobilizaci sil; jako uzavírající se úsek bez šancí na

úspěch, kdy k aktivizaci nedochází; nebo jako traumatizující představa, kterou vyvolává obava ze situací, které se blíží.

- 3) **začleněnost** – jakožto sounáležitost ve skupině, postavení, mezilidské vztahy, k jejichž utváření dochází od útlého dětství především v rámci rodiny, dále potom školy a vrstevnické skupiny a dalších lidí z jedincova okolí. Zároveň podotýká, že některé vztahy nás poznamenají na celý život a jejich vliv je trvalý, ačkoli s danou osobou nejsme více v kontaktu. Jde především o tvorbu postojů, životních cílů, pohledu na sebe. Upozorňuje též na vztahy s lidmi, z nichž máme strach a pojí nás k nim negativní vztah, ale z důvodu závislosti na nich, tuto negaci vytěšňujeme, jelikož se od takových osob nemůžeme svévolně odpoutat.
- 4) **gender** – představující rozdílnost v přístupu ostatních k jedinci z důvodu příslušnosti k jednomu z pohlaví, které je sice biologickou daností, ale v důsledku působení kulturně-sociálních vlivů, nabývá kulturního významu. Ať už záměrně či nezáměrně působí prostředí na utváření femininních a maskulinních vlastností a to prostřednictvím žádoucích normy pro danou rodinu, etnikum či sociální vrstvu. Zároveň hrozí možnost znevýhodnění jednoho pohlaví vůči druhému, s čímž je třeba počítat a vytvářet snahu tomuto zabránit nebo se jinak se vzniklou situací vypořádat.

V souvislosti s tímto zřetelem bych zmínila článek zabývající se rozdíly v úspěšnosti dívek a chlapců. Prokázaly je výzkumy, které provedl pediatr Largo ve Švýcarsku (Dobšíková, 2009). Dle jeho poznatků se jak ve Švýcarsku, tak v dalších evropských zemích zvyšují rozdíly vzdělávacích výsledků chlapců a dívek. Dívky jsou dle něj upřednostňovány, chlapci diskriminováni, což může souviset s mnohaletou diskriminací žen ve vzdělávání, ke kterému docházelo v historii. Za další příčinu Largo označuje jiné zájmy a motivaci chlapců, kteří následně potřebují jiné podmínky k učení a také to, že soutěživý a hodnotící systém známkování je vhodnější pro dívky, z důvodu jejich rychlejšího vývoje a lepší výřečnosti. Z pohledu učitele autor navíc počítá s tím, že lépe se pracuje s průměrně inteligentní, ale hodnou dívkou než s inteligentnějším, ale vzpurným chlapcem. Dále upozorňuje na proměnu společnosti od jejího industriálního charakteru k důrazu na služby a informatiku, která od jedince

vyžaduje plnění jiných kompetencí než dříve.² Samozřejmě by stálo za úvahu, do jaké míry můžeme s výsledky švýcarského výzkumu souhlasit a zda by byly výsledky i v našem prostředí tak jednoznačně vyložitelné. Ovšem je jistě nutné brát právě i zřetel genderu v potaz a snažit se čelit možnému znevýhodnění jednoho pohlaví vůči druhému.

- 5) **potenciality** – jako vývojové možnosti, šance dosáhnout něčeho dalšího ať už v otázce výkonu ve škole nebo také v utváření životních postojů, hodnot, ve způsobech vyjadřování prožitků a emocí, i v otázce seberealizace jedince. U tohoto zřetele je třeba počítat s faktory, které potenciality blokují a které umožňují jejich plné využití. Mezi blokující faktory vnějším řadíme např. nepodnětné nebo špatně ekonomicky zajištěné rodinné prostředí, nízkou citovou podporu, vystavení zátěžovým situacím, které nejsou děti schopny zvládnout, negativní vzory a nedostatek zkušenosti v mravních zásadách. Vnitřní faktory jsou např. úzkost a strach, sebepodceňování (které úzce souvisí s dalším faktorem sebepojetí a jeho vlivem), neznalost efektivních postupů řešení problémů i jedincova špatná kondice.

Podněcující podmínky souvisí s vřelostí vychovatele, které je připisován důsledek, že dítě lépe snáší i případná omezení či napomenutí, pokud má s vychovatelem vřelý vztah. K této vřelosti je v Helusově díle řazeno: pozorná vstřícnost (neboli věnování dostatečného času dítěti a podporování jeho aktivit, v raném věku především ze strany matky, které má později pozitivní vliv na jeho řečový i intelektový vývoj), tělesný kontakt (pokud vyvolává radostnou aktivitu dítěte), verbální podněcování (které ještě před vlastní řečovou aktivitou dítě sleduje a záhy na něj reaguje a začíná objevovat okolí) a vcítivé reagování okolí na projevy dítěte (které autor označuje za určité potvrzení toho, že jeho projevy jsou zaznamenávány a odezvou na ně je další očekávání).

- 6) **sebepojetí** – které Helus označuje za „závažný, ne-li přímo klíčový znak člověka“. Tento znak je získanou identitou, která je tvořena sebepoznáním, sebecitem, sebehodnocením a seberealizací. Na počátku utváření identity je jedinec ovlivněn

² S čímž by se měla vypořádat změna vzdělávacích plánů, které bývají ale samotným učitelům do značné míry cizí a práce s nimi vytváří na učitele i děti a jejich rodiče tlak.

okolím a vztahy a komunikace s dalšími lidmi se podílejí na tvorbě jeho sebepojetí. Protože je tento zřetel stěžejní pro mou práci o sebereflexi a jejím významu v rozvoji osobnosti, více do hloubky tento faktor zmiňuji v kapitole 2.2.

- 7) **autoregulace** – ve významu ovládání a řízení sama sebe, se v počátku vyvíjí z vnější regulace a následně je určující např. pro míru spolehlivosti, možností výkonu jedince i pro to, které vlastnosti se budou u jedince rozvíjet. Zároveň autoregulaci považuji za jeden z faktorů ovlivňující sebepojetí, tudíž se ke slovu o tomto zřetelu dostanu rovněž v kapitole 2.3.

Další tři zřetele Helusem stanovené jsou dle něj aktuální až v dospělosti: **přesah** – zájem o vyšší cíl a smysl, **integrovaná celistvost individua** – znaky a rysy, které se propojují, ovlivňují a souvisí spolu navzájem, **životní cesta** – nároky života, zodpovědnost za sebe a svůj život.

Dříve než se budeme zabývat problematikou sebereflexe, připomínám v základním schématu obsahovou a funkční propojenost psychických vlastností, bez které je utváření sebereflexe nemyslitelné. Mezi zmíněné základní vlastnosti dle Heluse patří schopnosti, temperament a charakter. K těmto třem navrženým můžeme připojit ještě vlastnost motivační, která by mohla figurovat jako další významná vlastnost, která přispívá k rozvoji osobnosti. Helus řadí potřeby, incentive a motivy do zřetele zaměřenosti. Ve svém nákresu, pro lepší přehlednost, tyto dva zřetele propojuje, protože je nesporné, že spolu úzce souvisí a záleží na pojetí členění. Nákres představuje pojetí vlastností dle jejich smyslu a zahrnuje zmíněné vlastnosti v Helusově zřetelovém pojetí.



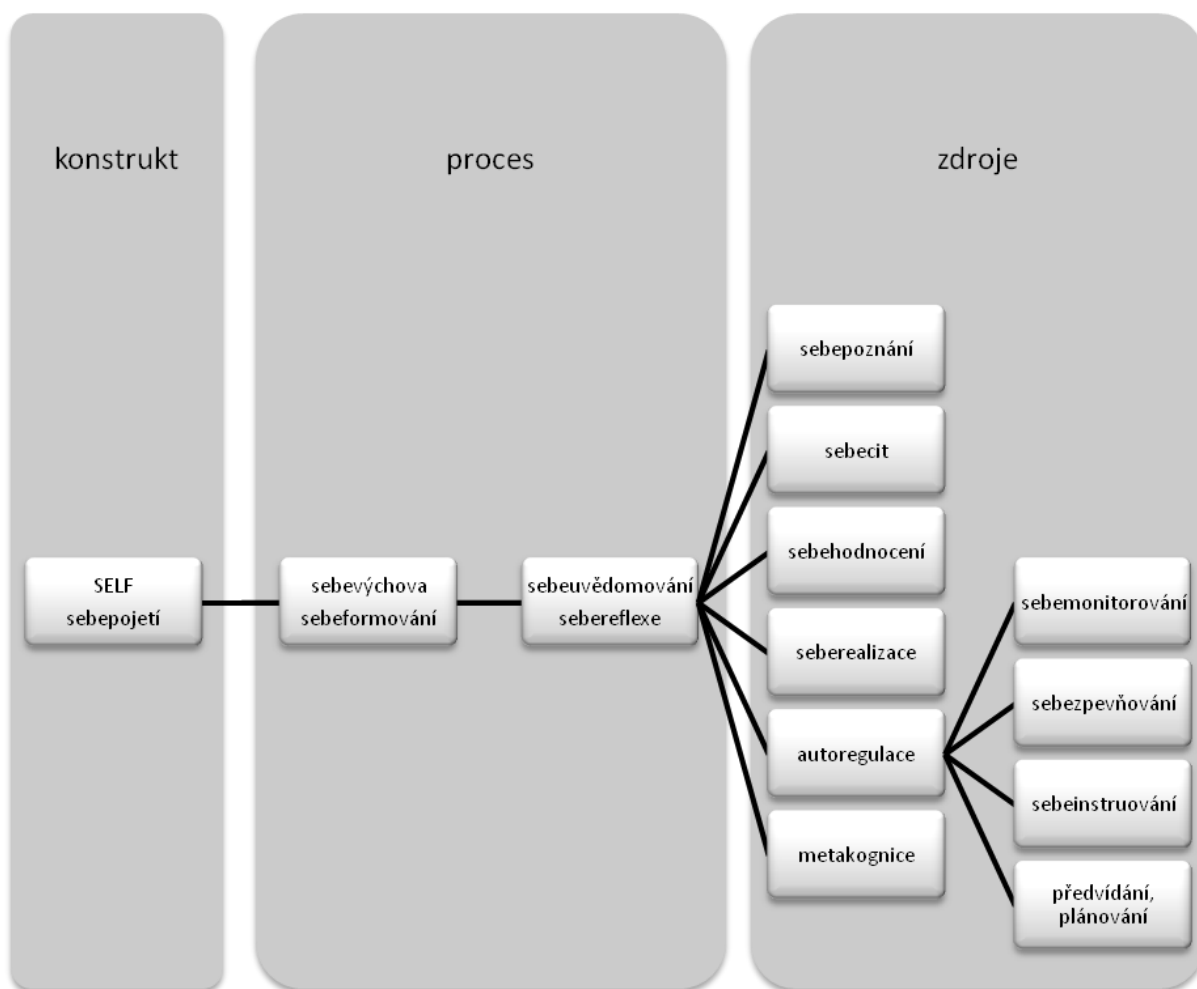
Obrázek 1 Schéma pojetí "psychických vlastností"

Zároveň považuji za důležité konstatovat, že všechny tyto základní vlastnosti (v členění výše tři základní druhy vlastností) se budou významnou měrou podílet na tvorbě sebepojetí jakožto centra osobnosti.

2. Sebereflexe

Sebereflexi lze považovat za jednu ze základních osobnostních charakteristik, která se významně podílí na formování vlastní osobnosti a vychází z poznávání sebe sama, ze sebeuvědomění, uvědomění si svých činů, pocitů, postojů i myšlenek. Souvisí s vývojem sebeobrazu a sebepojetí, které je úzce spjato s tvorbou „Já“. Cílem sebereflexe je hodnocení sebe samotného, svých činností, zkušeností a rozhodnutí co a jak změnit a jaké strategie do budoucna v podobných situacích volit.

Existuje mnoho pojmů vázaných k tématu sebereflexe a především sebepojetí. Nadále se pokusím vymezit pojmové pole, které by přispívalo k snazšímu uchopení této problematiky. K základu pojetí jsem vytvořila následující nákres, který představuje pojmově přehlcené spektrum možných souvislostí se sebereflexí a tím pádem i sebepojetím.

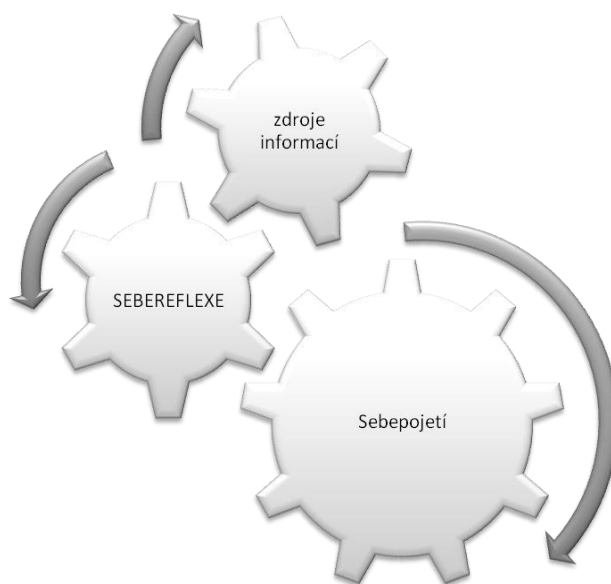


Obrázek 2 Utváření a formování sebepojetí

Sebereflexe jako výchozí pojem mé práce zde představuje určitý filtr, který působí na formování sebepojetí a vychází ze zmíněných zdrojů. A sebepojetí jakožto vlastnost, je dle tohoto nákresu utvářeno v rámci procesu sebeuvědomování a sebereflexe. Tyto procesy jsou ovlivňovány množstvím dalších zdrojů a složek, které se objevují různě pojímány u mnohých autorů a ze kterých samotný proces sebereflexe vychází a čerpá, získává informace. Z bohaté škály těchto pojmů následně vychází onen zmatek a situace samotná je pro pedagogy v praxi jen špatně uchopitelná. Proces vedoucí k vytvoření a dalšímu formování sebepojetí lze rozdělit do tří úrovní:

- 1) Úroveň obsahující zdroje, které poskytují informace vedoucí k sebereflexi.
- 2) Úroveň procesuální, kdy dochází k sebeuvědomování a sebereflexi na základě informací získaných ze zdrojů a prostřednictvím dalšího působení na sebe sama dochází k změně aktuálního sebepojetí.
- 3) Úroveň psychického konstruktu, na které lze stanovit ustálené sebepojetí.

Sama sebereflexe může vést ke změně sebepojetí prostřednictvím úpravy pohledu na sebe a sebeuvědomování. A to pokud něco není v pořádku, v souladu s normou, kterou sebereflexí v danou chvíli jedinec sleduje a posuzuje prostřednictvím výše zmíněných zdrojů. Tato změna se odehrává prostřednictvím sebereflexe i hodnocení a je aktivní složkou sebeuvědomování. Dostáváme se k propojení a vzájemnému vlivu jednotlivých složek. Pro ilustraci této vzájemnosti přikládám další mnou vypracovaný nákres:

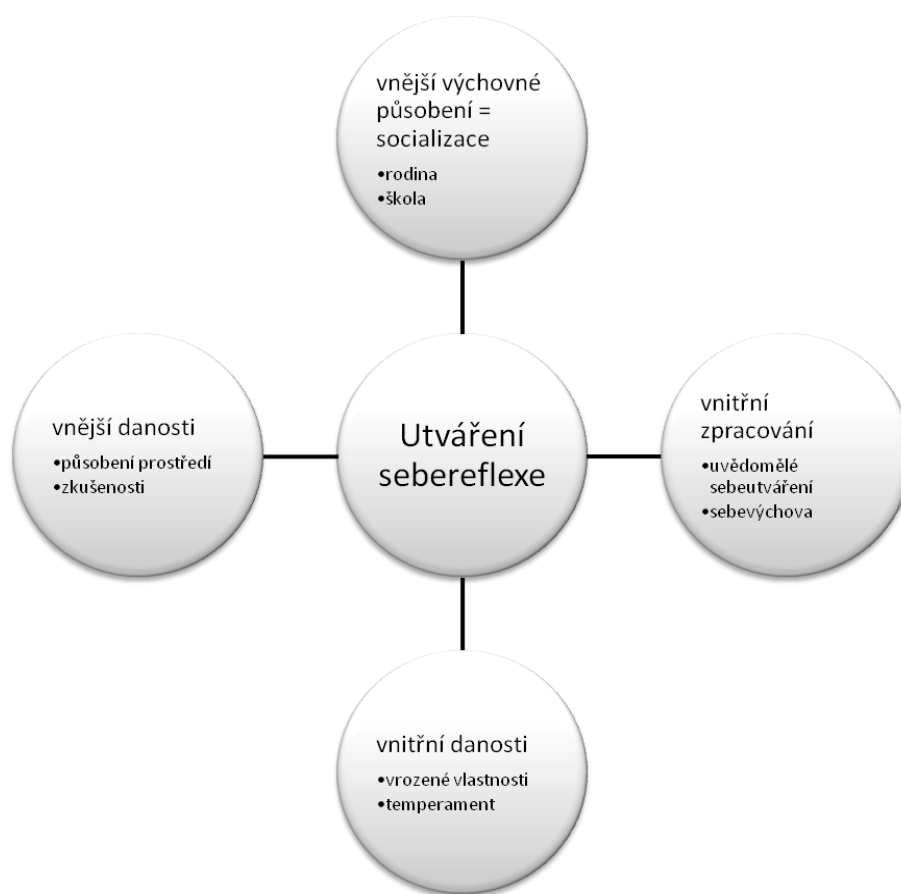


Obrázek 3 Znázornění propojení jednotlivých vlivů

Také J. Pelikán (2007b, s. 87) považuje za základ samostatného rozvoje osobnosti sebereflexi jako základ sebevýchovy. Chápe ji „jako prostředek sebeuvědomování, které je východiskem k tvorbě sebepojetí a ke snaze dosáhnout onoho ideálního Já prostřednictvím sebeformování a sebevýchovy“.

Podstata sebereflexe je tedy zjevná a jistě můžeme tvrdit, že napomáhá utváření osobnostního pojetí a jeho rozvoje. K sebereflexi dojde v případě utvoření identity vlastního „Já“. Jedinec bez utvořeného sebepojetí by logicky sebereflexí disponovat nemohl. Neztotožnil by se s činy sebe samého, se svou odpovědností a neměl by potřebu hodnotit svou vlastní činnost atp.

Vliv na rozvoj sebereflexe má více faktorů, jejichž grafické znázornění přidávám v nákresu, vytvořeném pro představení základních vlivů vnějšího prostředí a vnitřních daností i zpracování. Zaznamenávám v něm ty faktory, které na sebereflexi působí ať už v kterémkoli období výrazněji či méně.



Obrázek 4 faktory ovlivňující rozvoj sebereflexe

2.1 Adekvátnost sebereflexe

Dalším hlediskem významnosti pro rozvoj sebepojetí vlivem sebereflexe je její adekvátnost. Není-li sebereflexe adekvátní, nevytváří reálný obraz identity. Sebeuvědomění je potom zkreslené a sebereflexe neplní účel formování a výchovy sebe samého. Pojem adekvátní sebereflexe uvádí ve své práci doc. Pelikán (2007, s. 55), který tento pojem charakterizuje jako „*sebereflexi, která se opírá o skutečnou znalost svých hranic a limitů*“, ovšem bez omezení, ale právě o naplnění potenci jedince.

Adekvátní sebereflexi charakterizuje např. adekvátní obraz sebehodnocení v konfrontaci s objektivním zjištěním (psychologické testy), vnímání sebe ve srovnání s jinými lidmi, adekvátní vnitřní vyrovnanost – nervová stabilita, vědomí výkonu odpovídajícího schopnostem, pocit kompetence a sebedůvěry, vědomí odpovědnosti za své jednání; vnímání vlastních preferenčních stupnic, dynamické tendence k přesahu osobnosti – aspirační úroveň, ambice, tendence k dosažení maximálního výkonu (Pelikán, 2007, s. 56).

Na vzniku adekvátní sebereflexe se podílí jak rodina a škola, tak i školní prospěch a učitel s jeho preferenčními postoji. Rodina, jejíž členové si jsou blízcí a mají pozitivní vztah, může lépe klást odpovídající nároky, protože je dokáže i odhadnout. Pokud nároky odpovídají možnostem dítěte, vytváří si odpovídající sebereflexi i sebevědomí.

V případě školy hraje důležitou roli to, do jaké míry žák tuto instituci akceptuje. To koreluje s akceptací učitelů (výrazný vliv má v tomto případě především, potřeba spravedlnosti učitele, jeho zájem o žáky, schopnost přizpůsobení se jim, úroveň výuky a vyučovací styl).

Školní prospěch, hodnocení a známkování je v našich školách a společnosti často velice sledovaný faktor, který skutečně udává, do jaké míry je jedinec vnímán jako úspěšný. Značně ovlivňuje, jak je nadále hodnocen okolím a objevuje se opět problematika nálepkování, ať už úspěšných žáků, či těch neúspěšných. Učitel má v tomto ohledu moc podpořit adekvátní sebepojetí žáka nebo ho nevhodným působením dovést ke zkreslenému a deformovanému sebehodnocení, která vyústí podceňováním, či přeceňováním vlastních možností v rámci nereálného sebepojetí.

Je důležité si uvědomit, že má-li být sebereflexe adekvátní, musí jí předcházet adekvátní hodnocení učitelem a žákovi musí být poskytnuta zpětná vazba, která mu pomůže být úspěšným do té míry, do jaké je to možné. Důležitost hodnocení ve škole je patrná v rozvoji jeho sebeúcty, sebevědomí i sebedůvěry. Je proto nezbytné, aby bylo školní hodnocení adekvátní a odpovídalo výsledkům žáka, protože ovlivňuje jeho sebepojetí a přispívá k tvorbě adekvátní sebereflexe tím, že mu dává správný vzor, jak objektivně hodnotit svou práci. Pokud dochází k nerovnováze mezi hodnocením okolí a sebehodnocením, dochází ke střetu, konfliktu a dítě je zmatené.

Zároveň lze u dětí pozorovat, že v případě, kdy je jim dovoleno podílet se na aktivitě primárně určené dospělým a s dostatečnou oporou, vzniká postoj důvěry vůči dospělému, který má následně jedinečnou pozici pro úspěšné výchovné působení.

Protože sebereflexe je základem sebevýchovy, postupně vedle k sebeuvědomění a sebepoznání. Také v určité fázi konfrontuje názory ostatních na jedince a ovlivňuje jeho smýšlení, vnímání sebe.

2.2 Sebepojetí jako centrální pojem

Jak jsem již zmínila, sebereflexe je prostředek rozvoje sebepojetí a proto se budu identitou „Já“ zabývat. Např. Balcar (1983) dělí pojetí osobnosti na subjekt a objekt výchovy. Což je praktické členění běžně užívané. „Já“ jako subjekt představuje aktivní činitel, který se projevuje při zpracovávání informací, rozhodování i samotném řízení vlastního chování. „Já“ jako objekt je receptivní složkou, která je prezentována jako obraz sebe sama, který je součástí vlastní identity, vyjádřením vlastní jedinečnosti.

Dle Vágnerové je sebepojetí „*zobecněním zkušenosti se sebou samým*“ (2007, s. 253). Pro představu sebe sama rozlišuje tělesnou, psychickou a sociální identitu. **Tělesnou identitu** představuje „tělové schéma“, které je tvořeno poznatky o fyzickém stavu, vjemech, pocitech a dokáže regulovat aktivitu těla. Důležitá pro tělové schéma je identifikace jedince s vlastním tělem a jeho přijetí. **Psychická identita** představuje individuální duševní vlastnosti a procesy, vytvářející představu o sobě a své psychice. Psychická identita má kognitivně-receptivní složku, která zahrnuje přijímání pocitových vjemů a jejich prožívání a také rozumové

zpracování informací. Dále integrující a regulační složku, která zajišťuje třídění a reakce na podněty komplexně jako celek. **Sociální identita**, jež je také součástí sebepojetí, představuje vědomí příslušnosti k sociální skupině, figuruje jako sebevymezení a důležitá je pro ni akceptace okolím.

Jiné pojetí, které zmiňuje Helus (2009, s. 185) rozlišuje identitu dle Macka, který udává dva aspekty identity a to osobní a sociální. **Osobní identita** je v tomto případě pojímána jako niterné vymezení sebe sama a **sociální identita** představuje vztah k druhým lidem a vymezení svého místa mezi nimi. Sociální identita je tedy v obou pojetích odpovídající, Mackova identita osobní by mohla být chápána jako jednotící pro Vágnerovou zmiňovanou identitu tělesnou a psychickou.

Dále pro propojení identit zmíněných Vágnerovou s Helusovými zřetely lze psychickou identitu přirovnat k prvnímu zřetelu „k základním vlastnostem“ a sociální identitu k zřetelu k „začlenění“. Je tu jistá podobnost v charakteristice jednotlivých identit a zmíněných zřetelů a lze tedy předpokládat, že zaměřením se na zřetele budeme působit na rozvoj zmiňovaných složek identity jedince.

Mimo to, se všechny tři složky identity uvedené Vágnerovou, případně dva aspekty Mackova pojetí identity, vzájemně ovlivňují. Špatný stav jedné negativně poznamenává další. Jedinec zpravidla není psychicky v pohodě, pokud je nemocný nebo není-li uznán např. kolegy v práci, tak jak by měl být nebo jak by si přál.

Vágnerová dále zmiňuje pojem „kontinuity sebepojetí“, který představuje identifikaci s vlastní minulostí, se současným stavem a také jedince připravuje na budoucí sebepojetí. *„Kontinuita já je udržována stabilními znaky osobnosti, jako je trvalý pocit vlastního těla, jméno, pohlaví, určitá sociální příslušnost, rodinná identita, popřípadě místo, kde se člověk narodil, kde žije atd.“* (Vágnerová 2007, s. 257) Což vyjadřuje stálost sebepojetí, která je žádoucí pro plynulost vývoje.

Zřetel k sebepojetí

Sebepojetí jako jeden ze zřetelů rozvoje osobnosti byl zmíněn v kapitole 2. Dojde-li k ustálení adekvátního konceptu sebepojetí, jednáme zodpovědně a přijímáme zodpovědnost

za vlastní činy, máme vlastní cíle a uvědomujeme si, jakým člověkem se chceme stát. Podle Heluse (2011, s. 184) zahrnuje pojem „Já“ ve vzájemném provázení tři skutečnosti: *„za první, že jedinec je **subjektem**, tj. zdrojem jednání, usilování; za druhé, že jedinec obrací pozornost k sobě samému, zabývá se sám sebou, vytváří si své **sebepojetí**; a za třetí, že jedinec předpokládá, že sociální okolí, druzí lidé jej budou jako subjekt, jako Já brát v úvahu, **respektovat**.“* Subjektivita jedince zdůrazňuje jeho roli jako poznávajícího jedince. Na rozdíl od objektu, který přijímá, lze jím manipulovat a není brán ohled na jeho názor, subjekt je svébytný, sám se rozhoduje, obohacuje a zaměřuje se na sebe. Takové obrácení pozornosti, patří *„mezi základní akty člověka“* (Helus 2011, s. 184). Jedná se např. o rozhodování, uvědomování si dosažitelnosti vytyčeného cíle na základě vlastních možností, což vede k regulaci osobnosti. Respektování jako subjektu je třetí skutečností, se kterou se setkáváme v mezilidských vztazích.

Helusovo schéma vzniku já (1990, s. 29):

- a) jedinec zjišťuje, že zkvalitnění interakce s okolím závisí i na tom, jaký je on sám, jak se chová a jaké jsou jeho činnosti. Zaměřuje pozornost na sebe a provádí sebereflexe.
- b) v průběhu vývoje dochází k zobecnění a automatizaci zaměření pozornosti na sebe, provádění činnosti, realizaci dílčích operací a úkolů.
- c) na základě sebereflexe se „Já“ stává autoregulativem nejvyššího stupně. Vytváří postoje *„např. jak jsem vybaven a k čemu se tedy mohu rozhodnout; co musím se sebou samotným udělat, abych obstál; s čím se mohu a chci identifikovat, zač se mám angažovat, jaké cíle a kritéria výkonu si mohu vytknout atd.“* (1990, s. 30)

Vytváření vztahu jedince k sobě samému je důležitou součástí problematiky „Já“. Jedinec jako subjekt obrací pozornost k sobě samému, realizuje k sobě nějaký vztah a realizuje také sám sebe jako subjekt v interakci s okolím. Vztah jedince k sobě se dle Heluse (1990, s. 30) realizuje zejména na čtyřech úrovních, které jsou vzájemně provázány a prolínají se. Jejich funkce je komplexnější a rozdělení nemá příliš pevné hranice, nicméně je vhodné pracovat s pojmy roztríděnými v těchto čtyřech úrovních, které jsou základními složkami sebepojetí:

- 1) **Úroveň poznávací, kognitivní** – jedná se o sebepoznávací vztah týkající se vlastností, schopností a předpokladů dosáhnout v určitých situacích určitých výsledků.

Sebepoznání vyžaduje zaměření ke své vlastní osobě, snahu o pochopení sebe samého, poznávání svých schopností, dovedností a vlastností. Vychází z potřeby zjistit, co dokážu, v čem jsem dobrý, co mi naopak nejde, jak mě vnímají druzí a co si o mně myslí. Vycházíme tedy jednak z výsledků své práce, ale také z reakcí okolí na nás, náš výkon, chování, vzhled. V této fázi mají významnou možnost učitelé a vychovatelé zapůsobit na jedince a pomoci mu pochopit sebe sama i sociální prostředí. Mluvíme o tzv. *sociálním zrcadle* a při uvědomění si funkčnosti této teorie, jí můžeme využít při ovlivňování žákovy sebepoznávání a sebepojetí.

Teorii sociálního zrcadla představil Cooley v roce 1922 jako prostředek utváření si pohledu na sebe sama pomocí pozorování reakcí okolí na svou osobu, své chování. Jedinec využívá toho, co si o něm myslí ostatní a ztotožňuje se s tím, nebo se vůči podnětům naopak vyhraňuje. V raném dětství je vliv okolí a sociálního zrcadla významnější než později. Malému dítěti slouží sociální zrcadlo jako základ jeho sebepojetí, protože ještě nemá jiné zkušenosti a působí na něj i autorita rodičů případně vychovatelů. Se získáním určitých zkušeností se jedinec dokáže účinněji bránit případnému neobjektivnímu obrazu, umí posuzovat situaci podle vlastní zkušenosti a oponovat nastavovanému „obrazu v zrcadle“.

Helus zmiňuje ale i tzv. *iluzivní sebepoznání*, které se utváří na základě zkresleného přání, kdy si jedinec dělá iluze o svých možnostech, charakteristikách. Důležité je, jak jedinec své sebepoznání rozvíjí, zda se dokáže poučit ze svých chyb, jak se vypořádá s aktuální životní situací, která může kladně i negativně ovlivnit jeho pojetí své osoby.

Optimálně by mělo dojít k získání realistického obrazu vybavenosti osobnosti, na jehož základě jedinec uvážlivě, uvědoměle a zodpovědně vstupuje do akce a plně se angažuje.

- 2) **Úroveň emocionální, afektivní – *sebecit***. Týká se pocitů, které má jedinec ze sebe sama a citů, které k sobě chová. Důležité jsou city sebedůvěry, sebejistoty, sebeúcty,

pojící se k základním potřebám osobnosti. Konstatování jedince o sobě jsou téměř vždy provázena city, až silnými afekty. Vztah k sobě samému může působit aktivizačně nebo dezaktivizačně a demoralizačně, podle intenzity a směřování emocí i afektů. Jako podstatný cit bych zde zdůraznila přijetí sebe sama takového, jaký jedinec je. Vyrovnání se se svými vlohami i se slabými stránkami je významný pro osobnostní rozvoj.

V optimálním případě úspěch emocionálně zpevňuje sebejistotu a sebedůvěru jedince a funguje jako pevný základ pro další úkoly, neúspěch potom emocionálně aktivizuje zvýšené úsilí, vede ke změnám strategie snažení apod.

Své místo zde má i zpracování úspěchu, neúspěchu, práce s chybou. Nedojde-li k pozitivní vazbě, je třeba, aby byl jedinec veden k přijetí sebe, aby došlo k nápravě vazby. Tento úkol připadá učiteli a do značné míry sem patří i pojetí metakognice, související se strategiemi učení a řešení situací, poučení se z chyb atp.

- 3) Úroveň hodnotící – **sebehodnocení** jako uvědomělé nebo vyslovené posuzování sebe sama, svých současných výkonů a vlastností v porovnání s minulými nebo s výkony a vlastnostmi jiných lidí, nám umožňuje následně vyvodit závěry o sobě. Tyto soudy vystupují na pozadí určitého ideálu, vzhledem k určité žádoucí normě. Např. zda jsem obstál, choval jsem se tak, jak jsem chtěl atp. Nesoulad hodnotícího konstatování reálného „Já“ (jaký jsem) a ideálního „Já“ (jaký bych měl být) bývá často emocionálně akcentován a má regulativní účinek. Může vést k aktivitě v přiblížení se ideálu, ale i k rezignaci na ideál, frustraci atp. (Helus 1990, s. 30)

V návaznosti na tento fakt, se můžeme setkat s lidmi inklinujícími k optimistickému a povzbuzujícímu sebehodnocení, nebo k hodnocení negativnímu, pesimistickému. To do značné míry ovlivňuje rozhodování, jednání a výkon. Jak Helus (2011, s. 186) uvádí, *“lidé s optimistickým sebehodnocením vidí eventuální příčiny neúspěchu spíše ve vnějších okolnostech, které lze nějak ovlivnit; neúspěch je tedy neodrazuje od pokračování v úsilí. Úspěch spatřují ve kvalitách své osobnosti – schopnostech, pevném odhodlání... dosažený úspěch je tedy posiluje. Naopak lidé s pesimistickým sebepojetím počítají spíše s alternativou neúspěchu, který přičítají*

sami sobě, o možnosti úspěchu z vlastních sil pochybují. S tím co bylo řečeno, úzce souvisí tendence některých lidí k sebenadhodnocování, jiných k sebepodhodnocování.“

Optimálně by mělo sebehodnocení bránit devalvacím hodnoty „Já“ jako aktéra a mělo by napomáhat produktivnímu usměrňování prostřednictvím posuzování a řízení sebe sama.

- 4) Úroveň projektující a konativní – **seberealizace** je nejaktivnější složkou sebepojetí a zahrnuje poznávání, hodnocení i prožívání a jednání. Spočívá ve vynaložení úsilí stát se tím, kým chceme být a to postupným vývojem, prací na sobě a zdokonalováním.

Vztah jedince k sobě samému může ideálně vyústit v závěry a rozhodnutí vedoucí k práci na sobě, cestě za ideálem. Seberealizace se tedy stává přímo autoregulačním jednáním, dávající jedinci důvod k sebeúctě, sebejistotě, pocitu kompetence při realizaci životního poslání apod.

Optimálně by se měla seberealizace opírat o pozitivní znaky na předchozích třech úrovních, konstruktivně využívat rozdíl mezi reálným a ideálním „Já“ v procesech rozvoje vlastní osobnosti.

Vývoj sebepojetí

Vyjdu-li z dostupných poznatků, nabízí se následující možnost zmapování rozvoje sebereflexe osobnosti, která je vázána na vznik sebeuvědomění a utváření vlastního „Já“. Zahrnuje stručnou charakteristiku vývojového období a významné situace a mezníky důležité pro rozvoj sebepojetí.

Počátky sebeuvědomění jsou patrné již v kojeneckém věku, kdy si dítě uvědomuje své tělo a existenci. V batolecím věku se dítěti dostává množství nových podnětů, které jsou spojeny s dalším rozvojem pohybu a řeči a s tím spojeným rozvojem paměti i sociálních dovedností. V tomto věku lze pozorovat počátek vzniku vlastní identity, která je naprosto nepostradatelná pro další rozvoj osobnosti, sebereflexe i sebehodnocení a celkový úspěch jedince ve společnosti. Dle Pelikána (2007, s. 46) se dítě v období 1,5 roku – 2 roky věku začíná orientovat jak samo v sobě tak i v okolním světě. Začíná nacházet rozdíly v reakcích a

výrazech různých lidí a využívá toho pro vytvoření reakcí vlastních. Postupně konkretizuje a přiřazuje pocity a reakce lidí k určitým situacím.

Rozhodující vliv má rodina (matka, otec, sourozenci), případně širší rodina. Dítě jednak pozoruje jejich chování k sobě navzájem, tak reakce vůči němu. Podle Pelikána a Gardnera dochází k náznakům uvědomění si vlastní identity a odkazují přitom na experiment Gordona Gallupa původně používaný pro výzkum primátů.³

Dle těchto poznatků můžeme v batolecím věku mluvit o počátcích a rozvoji sebeuvědomění a sebereflexe. Dítě začíná prokazatelně pociťovat uspokojení a hrdost v případech, kdy se mu něco povede a také zpracovává pocity, kdy úspěšné není nebo nesplnění očekávání.

V předškolním období má nejvýraznější vliv stále rodina (případně mateřská škola, navštěvuje-li ji dítě). Jedinec se nekriticky ztotožňuje s názorem rodičů na sebe. Významný je pro něj pocit přiměřené důležitosti, který by mu rodiče měli poskytnout, aby mohlo získat potřebnou sebejistotu. Pokud se tak nestane, mohlo by to vést k snadnému smíření se s horším postavením ve skupině.

Zároveň pozorujeme výrazné změny v projevech dítěte: je více emočně stabilní, lze zaznamenat významný rozvoj řeči a komunikace, paměti, používání symbolů. Typické je vstupování do rolí běžného života během hry, čímž se jedinec připravuje na svou budoucí sociální roli a případné konfrontace dvou a více rolí. Také prostřednictvím výchovy a interakce s dospělými děti zjišťují, co je ve společnosti považováno za správné a co za špatné, jaká existují v sociálním prostředí tabu, atp. Setkáváme se tedy s přijímáním morálních pravidel a hodnot.

Významnou se stává také identifikace s rodiči, kteří se dle Vágnerové (2005, s. 229) stávají citově blízkými autoritami a vzory. Tím je posíleno sebevědomí dítěte a je mu předkládán vzor jednání a je určeno, jaké chování je žádoucí a jaké nikoli. Postupně si začíná

³ Experiment zjišťoval, kdy se na sebe dítě začíná dívat jako na oddělenou bytost. Na tvář mu byl namalován červený flíček a byla pozorována jeho reakce při pohledu do zrcadla. Pokud si dítě bylo vědomo toho, že vidí v zrcadle sebe, zareagovalo údivem a ohledáním místa s flíčkem na své vlastní tváři.

samo dítě uvědomovat, že něco dělat nemůže a také, že v určitých chvílích se musí spolehnout samo na sebe.⁴

O vlivu prostředí mimo rodinu se zmiňuje Vágnerová (2005, s. 229), která shledává už v tomto období (a především v jeho závěrečné části) pro jedince významnou akceptaci vrstevníků. Dítě se zajímá o ostatní děti a srovnává se s nimi, chce se jim podobat.

Typickým příkladem tohoto je, když jedno dítě má hračku, druhé ji chce také mít. Nebo při rozhovoru se děti vzájemně předhánějí a doplňují, že mají danou věc také, že viděly totožnou osobu, že jedly také takové jídlo apod. Tento projev přetrvává v dětském kolektivu až do mladšího školního věku.

Po vstupu do školy dítě přijímá roli žáka. Se zápisem a posléze prvním školním dnem začíná další etapu svého života, na což bylo patřičně připravováno a již dopředu seznamováno s tím, co ho ve škole čeká. Se vstupem do školy získává novou pozici jak v rodině, tak v dětském kolektivu. Na jeho práci je kladen větší důraz, je sledována a samozřejmě hodnocena. Po vstupu do školy dostává žák šanci realizovat se, čímž je podporována a postupně i rozvíjena jeho schopnost sebereflexe.

Zpočátku je sebereflexe vlastní práce obtížná, protože žák nemůže dostatečně objektivně odhadnout své možnosti a navíc chápe pozitivní ocenění svého výkonu jako důkaz citové akceptace a projev vztahu učitele. Postupně je ale ovládáno normami, učí se kriticky hodnotit vlastní práci a to i díky zpětné vazbě a posouzení učitelem, částečně i spolužáky. Tím opět přispívá vývoji sebereflexe a jeho sebehodnocení se diferencuje. Spolu s postojem učitele k žákovi a vztahem spolužáků k němu, se školní prospěch stává sociálně významnou informací.⁵

⁴ Někteří rodiče nerespektují fakt, že dítě se potřebuje naučit postarat samo o sebe a jsou schopni mu ve všem vyhovět, čímž mu znemožňují naučit se samostatnosti. Nedojde-li k vytvoření pocitu vlastní identity, může jedinec v problémových situacích, které se objeví v dalším vývoji, dojít ke stavu „naučené bezmocnosti“ (viz. kapitola 4.2). Jedinec se v komplikovaných situacích, kdy se o sebe nedokáže postarat a je ve společnosti lidí, kteří to dokážou, necítí dobře, stydí se za svou neschopnost a může se snažit vyhnout takovému pocitu straněním se společnosti lidí nebo např. i agresivitou.

⁵ Naneštěstí u nás ve značné míře přetrvává klasifikační hodnocení - známkování, a ačkoli je přehledné jak pro rodiče, tak dítě i učitele, zároveň je dosti neforemné a neumožňuje do hodnocení vnést sociální význam. Zároveň

Následně v období puberty a adolescence dochází k hledání identity jedincem, který může být často zmaten nerovnoměrným vývojem, když se tělesně vyvíjí rychleji než psychicky a sociálně. K rozvoji dochází ovšem komplexně a lze pozorovat s tím spojenou snahu o sebepoznání, ke kterému mladiství často využívá i již zmiňované „zrcadlové Já“, ale již ho nemusí brát jako absolutně udávající hodnotu, ale může se stavět i do opozice vůči názorům, se kterými nesouhlasí. Zpravidla se ztotožní s názory někoho, kdo je pro něj důležitý, koho si váží a jeho názor pro něj může být obohacující. Je ale také třeba zmínit, že toto mladiství nedělá otevřeně, ale často se skrývá za nezájem, oponuje a staví se do defenzívy vůči okolí.

Pro žáky v tomto období je velice důležitá přítomnost spravedlnosti, důraz na dodržování stejných pravidel pro všechny. Protože si již uvědomují, že výkon závisí na jejich schopnostech a je do značné míry stabilní, cítí zároveň i možnost ovlivnit výsledky svým úsilím, které pramení z jejich osobního rozhodnutí a vůle.

J. Marcia (In Helus 2009, str. 186) uvádí dva činitele významně ovlivňující vývoj identity v adolescenci. Jedná se o **identitní úsilí** pro které je udávající, zda jedinec svou identitu hledá, zajímá se o její významnost a **identitní událost** (závazek), která je již reálnou situací identitu prověřující. Podle pozitivní aktualizace těchto dvou činitelů se nabízí čtyři možné výsledky vývoje identity: dosažení identity, které splňuje oba výše zmíněné faktory, avšak je nutné neopomenout, že hodnotu identitního úsilí je třeba formovat v rámci výchovy, aby se jedinec vyhnul rizikům; identitní difuze, při které nedochází ani k úsilí, ani k události a jedinec proplouvá životem bez zájmu o svou identitu; identitní rezignace, při které nedochází k úsilí, ale pod vlivem sociálního okolí je jedinec nucen k aktivitě, ale se svou identitou činnost nespojuje; identitní moratorium, které sice splňuje podmínku úsilí, ale před aktivitou vedoucí k rozvoji identity dojde k pozastavení, jedinec si své rozhodnutí k aktivitě rozmyslí.

nemusí být příliš objektivní a spolehlivé, je obtížné se známkou nadále pracovat a je to jednoduchý a velmi abstraktní způsob ohodnocení, který si může rodič vyložit úplně jinak, než byl myšleno učitelem. To také ovlivňuje rozvoj sebehodnocení, které z komplexního školního hodnocení vychází. Více o hodnocení žáků a motivačním vlivu známky (viz. kapitola 4.2).

2.3 Autoregulace

Je-li jedinec schopen sebereflexe svého jednání a prožívání, měl by také být schopen upravovat a stanovovat si vlastní cíle a směřovat svůj život. Mění-li se sám na základě vlastního přesvědčení, ze své vůle, vynaloženým úsilím a je-li schopen provádět vlastní zpětnou kontrolu, jedná se o proces řízení sebe samého, což nejlépe vystihuje pojem „autoregulace“.

Je to zároveň nejvyšší úroveň, kterou jsem v předešlé části zmínila z Helusových zřetelů a vychází z vlastního sebepojetí a sebeuvědomování a v návaznosti na sebereflexi se stává aktivní složkou utváření osobnosti. Zároveň poskytuje základní podněty, ze kterých sama sebereflexe čerpá, a jednotlivé složky se při utváření sebepojetí vzájemně ovlivňují a doplňují.

Autoregulace se vyznačuje způsobností měnit a zdokonalovat sám sebe a utvářet se se zřetelem k daným cílům. Prvním ze zdrojů autoregulace je regulace vnější, která je posléze interiorizována v autoregulaci. Jiné primárně vnitřní zdroje vychází z potřeby něco se sebou udělat, rozvíjet se.

Helus např. pojednává o autoregulaci osobnosti jako o uvědomovaném ovládnutí sebe sama, přijímání zodpovědnosti za sebe, své jednání i dopad tohoto na okolí. Zároveň předpokládá uvědomování si i cílového, ideálního stavu (jaký bych měl být, jak se chovat atp.) a ne jen výsledku a je předpokladem k určité osobnostní zralosti a nezávislosti. Krykorková (2010, s. 30) upozorňuje, že je „*zřetel reflexe a sebereflexe obsažen především ve výkladu pojmů metakognice a autoregulace.*“ Tyto pojmy jsou přitom odlišeny prostřednictvím rozdílného těžiště reflektovaných a řízených činností.

V případě metakognice se jedná o zpracování kognitivní činnosti formou reflexe, která má za cíl porozumět myšlenkovým procesům jedince a nalézt cestu k jejich řízení a to v etapách plánování, monitorování a hodnocení (Krykorková, 2010, s. 31). Autoregulace je pojímána jako osobnostní charakteristika, která poukazuje na důležitost sebevýchovy, autonomie a svébytnosti. S tím je spjat pojem „**kognitivní svébytnost**“, kterou autorka označuje za pojem, kterým je „*zdůrazněna vzájemná provázanost celé řady vnitřních a vnějších determinant, které pramení právě z oblasti kognice, základů osobnosti a ze situací*

odehrávajících se v sociálních vztazích.“ (tamtéž, s. 32) V návaznosti na to lze v tomto pojmu nalézat schopnosti spojené s učením i způsobilost jeho pozitivního přijetí a stává se tak spojujícím článkem autoregulace s metakognicí. Zároveň bych ráda zmínila i tři hlediska, která jsou autorkou stanovena jako rozvíjející hlediska pro kognitivní svébytnost. Jedná se o hledisko úkolové situace, jehož smyslem je obsah požadavku na žáka, který je prezentován, zpracováván i organizován a zároveň obsahuje motivaci a regulaci kognitivní činnosti; hledisko kontextu, které je pojímáno jako vliv situace, která je utvářena vztahy a souvislostmi a ve školním prostředí jako porozumění předmětům, jevům a souvislostem jako jsou ohledy na žáka, obtížnost učiva apod.; a hledisko porozumění, předporozumění a neporozumění, které by mělo být učiteli vnímáno jako jeden z možných směrů rozvoje osobnosti a předcházení vzniku příčin školní neúspěšnosti žáka.

Helus upozorňuje, že *„pouze jako autoregulující se osobnost se může člověk vyčleňovat ze svého prostředí a společnosti jako individualita, aby do ní mohl uvědoměle, zodpovědně a produktivně vstupovat jako subjekt.“* (1990, s. 28) Dále zmiňuje **autoregulativní kompetenci**, kterou označuje za způsobilost jedince k autoregulaci. Nejvýznamnější vliv na vývoj této kompetence mají dle něj vnější činitelé jako sociální regulace (tzn. řízení druhými lidmi) a socializace (výchovné působení společnosti). Samotný ideál toho, jaký by měl jedinec být, vzniká z přijímání přání okolí (příkazy a zákazy, rady a doporučení, normy, vzory atp.).

Využití a realizaci autoregulace lze dle Heluse (2009, s. 190) spatřovat v tvorbě metakognitivních strategií, postupů učení, při vytváření kompetencí sebehodnocení a seberozvoje.

Vzdělávací autoregulace je popsána např. Marešem (2010, s. 16) jako proces, kdy je sám žák aktivní v průběhu svého učení po stránce činnostní, motivační a metakognitivní. Což vyžaduje stanovení vlastních cílů, využívání vhodných strategií i samotné řízení své poznávací činnosti.

Zároveň bych ráda zmínila výzkum Hrbáčkové, Švece a kol. (2010, s. 47-72), zaměřený na *Kognitivní a nonkognitivní determinanty rozvoje autoregulace učení studentů*

pomáhajících profesí ⁶, který je předkládán jako optimalizovaný nástroj pro měření autoregulace učení vysokoškolských studentů. I autoři tohoto výzkumu zmiňují kompetenci k autoregulaci tentokrát vztaženou přímo k učení. Mezi dovednosti studentů disponujících touto kompetencí řadí např. zvládnutí stanovení si cíle vlastního učení, posouzení svých znalostí a potencialit, zaměření pozornosti na studium, zvolení vhodných strategií učení, využívání různých informačních zdrojů, rozvržení času, zhodnocení pokroku v učení, překonání případných bloků, seberefektování průběhu učení atp.

Za nejfrekventovanější techniku posuzování autoregulace učení autoři označují sebesposuzovací škály a dotazníky (dle Hrbáčková, Švec, 2010, s.54). Při diagnostice úrovně autoregulace se autoři zaměřili na tyto úrovně: motivační úroveň (osobní zdatnost, vnímaná hodnota učení, motivační orientace), míra použití kognitivních strategií (opakovací, organizační), míra použití metakognitivních strategií (plánování, monitorování, sebehodnocení), regulace vůle a emocí, regulace prostředí (vhodné podmínky pro učení).

Cílem výzkumu bylo navrhnout a ověřit diagnostickou metodu měření úrovně autoregulace a následně zjistit její skutečnou úroveň u studentů pomáhajících profesí na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Autoři se inspirovali dotazníky ze zahraničí (více viz. Hrbáčková, Švec, 2010, s. 52-59) a dotazník⁷ je tak členěn do čtyř úrovní, z nichž každá sleduje jiný faktor. Obsah jednotlivých úrovní tvoří, podle autorů, následující charakteristiky. Pro zajímavost je uvádíme včetně příkladů vybraných položek:

Motivační orientace (položka 1-8) zkoumající, zda zdroj motivace je vnitřní nebo vnější. Př. položka č. 5: *„Z vlastní iniciativy pročítám odbornou literaturu, přestože není povinná.“* Položka č. 8: *„Studijní materiály (poznámky z přednášek, skripta aj.) si doma průběžně pročítám.“*

Osobní zdatnost (položka 9-24) zkoumající předsvědčení o vlastních schopnostech, zvládnutí úkolu atp., př. položka č. 11: *„Znám své silné a slabé stránky při učení.“* Položka č. 19: *„Dokážu si zorganizovat čas na učení tak, abych co nejlépe uspěl(a) u zkoušky.“*

⁶ Řešení grantového projektu GA ČR 406/09/1240

⁷ Příloha – Dotazník autoregulace učení studentů (DAUS1)

Metakognitivní strategie (položka 25-32) zkoumající schopnost plánování, sebemonitorování a sebekontroly. Př. položka č. 28: „*Před tím než se začnu učit, říkám si v duchu postup (co udělám teď a co potom).*“ Položka č. 32: „*Při učení si obvykle rozdělím učivo na několik částí, které se učím postupně.*“

Smysluplnost studia (položka 33-40) zkoumající vnímání smysluplnosti učení, aktuální pozitivní postoj ke studiu. Př. položka č. 34: „*Líbí se mi náplň předmětů studovaných v tomto oboru.*“ Položka 40: „*Myslím si, že to co se naučím v rámci studia, mohu využít v praxi.*“

Dotazník také zahrnuje obrácené položky 1, 2 a 23 př. poslední zmíněné položky: „*Často mám pocit, že ničemu nerozumím a studium nezvládnu.*“ Celkově lze usuzovat, že odráží komplexní pojetí autoregulace, ve kterém tvoří jednotlivé faktory (motivační orientace, osobní zdatnosti, metakognitivních strategií a smysluplnosti studia) jeden celek a odráží tak základní teoretická východiska a empirickou realitu. Zároveň je možné tento dotazník a jeho výsledky pokládat za dostupný vzor pro tvorbu dotazníků zkoumajících autoregulaci jiné věkové skupiny než vysokoškolských studentů pomáhajících profesí, její rozvoj, případně se lze zaměřit na autoregulaci podobný jev, kterým by mohla být i sebereflexe.

Výsledky výzkumu ukázaly například to, že studenti dosahují nejvyšší úrovně ve vnímání smysluplnosti studia a nejnižší v jejich motivační orientaci, také to, že studenti vyšších věkových kategorií vykazují vyšší míru autoregulace učení, nebo to, že ženy vnímají smysluplnost studia více a využívají ve větší míře metakognitivních strategií než muži, zároveň ale nebyla zaznamenána rozdílnost v osobní zdatnosti. Významné rozdíly byly zaznamenány mezi studenty s rozdílnými studijními výsledky. Úspěšnější studenti si vedli lépe ve všech zkoumaných oblastech.

Autoři předkládají svůj výzkum jako možnost návrhu modifikace profesní přípravy vysokoškolských studentů a míní ho dále ověřovat. Více o výzkumu a jeho výsledcích viz. Hrbáčková, Švec, 2010, s. 47-72.

3. Rodina a škola, dva základní vlivy v rozvoji žákovy osobnosti

Rozhodla jsem se zaměřit na rozvoj osobnosti s přihlédnutím k vybraným faktorům, u kterých je obecně očekávána účinnost ve vlivu na rozvoj sebereflexe prostřednictvím motivace k učení a práci na sobě. „*Motivaci chápeme v nejširším slova smyslu jako souhrn činitelů, které podněcují, směřují a udržují chování člověka.*“ (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 16).

Z toho lze vycházet ve stanovení základních vnějších motivačních vlivů, jako jsou rodina, škola. Tyto dva základní vnější světy výrazně ovlivňují utváření sebepojetí dítěte. Jako další sem patří např. vrstevnická skupina, zkušenosti, které dítě sbírá mimo školu apod. Nicméně rodina a škola jsou opravdu nejvýznamnější z možných faktorů. V jejich prostředí vzniká spousta situací, které mohou mít pozitivní, ale i negativní vliv a nevratné důsledky v rozvoji sebepojetí. Proto následující analýza faktorů bude prováděna právě v oblasti rodinného a školního prostředí.

3.1 Pojetí školní úspěšnosti v rodinném prostředí jako významný faktor rozvoje osobnosti dítěte se zřetelem k jeho sebereflexi

Rodina dítě ovlivňuje od samého počátku jeho života a její vliv je z pravidla nejsilnější v době před nástupem do školských zařízení, zkrátka je primární a formuje jedince jako první. V rodině, ve které dítě vyrůstá, se setkává s názory a postoji, které jej ovlivňují a působí jak na motivaci ke školní práci, tak na rozvoj jeho vlastní sebereflexe a formování osobnosti. Následně je pro rodinu podstatný přechod dítěte na základní školu. Zejména rodiče, pro které je důležitá školní úspěšnost jejich dítěte, pokládají prospěch za významný ukazatel.⁸

⁸ V České republice se v majoritní společnosti připisuje školnímu prospěchu poměrně veliký význam a zakořeněné známkování vypovídá o úspěšnosti dítěte a je silným sociálním ukazatelem jak pro širší okolí, tak pro rodinu samotnou.

Pro dítě je bezpochyby důležitá sociální a emoční stabilita, kterou mu má rodina poskytnout. Psychické potřeby, zachycené již v Maslowově hierarchii potřeb, stanovují základ, který by mělo zdravé rodinné prostředí splňovat. I v návaznosti na to lze vyvozovat, že především rodina, která má vliv na pojmání školní úspěšnosti.

Nepovažuje-li rodina vzdělání za důležité, je pravděpodobné, že se dítě nebude snažit být ve škole úspěšné, protože mu chybí základní motivace, kterou by se pro něj stalo uznání rodiny. V případě, že rodina sleduje úspěšnost dítěte, dá se předpokládat, že i žák samotný se bude snažit o kvalitní výkon, případně o jeho zlepšení.

Proto má rodina značný vliv na to, jak si žák vykládá svůj úspěch a neúspěch. Především v rodinách, ve kterých je kladen důraz na školní úspěšnost a od žáka je očekáván dobrý výkon a úspěch a také ho dosáhne, může to považovat za normální, za samozřejmost. Nedojde-li k úspěšnému dokončení úkolu, nebo získá-li žák špatnou známku, záleží na reakci rodiny, zda tento fakt přijme nebo bude své dítě kárat. Dítě samo může v návaznosti na reakci rodičů cítit zklamání, osobní prohru. Záleží především na jeho reálných možnostech, jak se bude do budoucna jeho prospěch vyvíjet. Je-li cesta k úspěchu příliš složitá, protože tento žák nemůže dosáhnout cíle (nebo pro jeho dosažení musí vynaložit obrovské úsilí), dostává se do stresu a děje-li se to opakovaně, má to nepříznivý dopad na jeho psychiku i sebepojetí. Následně se proto setkáme s přetěžováním dítěte, protože rodiče jsou příliš ambiciózní. Takové děti mají tendenci k podhodnocování, jelikož si zvyknou přijímat dobré známky jako samozřejmost a horší známky si vykládají jako selhání.

Naproti tomu se můžeme setkat s žákem, od kterého není rodinou žádný zvláštní výkon očekáván nebo vyžadován, nemusí se příliš zatěžovat a není zvyklý na dobré výsledky. Dosáhne-li úspěchu, může sám připisovat takový fakt náhodě, štěstí, vnějším okolnostem, mírnému hodnocení nebo např. tomu, že i všichni ostatní úkol zvládli. V případě, že úspěchu nedosáhne (ale on se o něj přece nemusel snažit, protože to po něm nikdo nevyžaduje), nedělá si starosti a bere to jako svůj obvyklý výkon.

Protože rodiče určitým způsobem interpretují výkon a výsledek jednání svého dítěte, ovlivňují tím utváření jeho sebepojetí a také do jisté míry stanovení dalších cílů. Také má rodina vliv na změnu stávajících žebříčků hodnot a kvalifikátorů hodnocení, které jsou již dány, nebo je dítě získává.

Žák	Byl očekáván, vyžadován úspěch	Úspěch nebyl očekáván, vyžadován
Úspěch	Přijímá výsledek jako samozřejmý, splnil normu, úkol tak, jak je zvyklý, jak se od něho očekává.	Bere výsledek jako nepodstatný, náhodu, hledá jiné důvody toho, proč byl kladně ohodnocen.
Neúspěch	Je zklamán, může mít strach z reakce rodiny, nesplnil svůj (nebo rodinný) cíl, prohrál.	Jedná se o normální stav, nic mimořádného, klasický výkon a běžné hodnocení.

Tabulka 1 Znáznornění reakce na očekávaný/neočekávaný úspěch

Samozřejmě si jsem vědoma, že výše vytvořené rozdělení je dosti striktní a nesmím zapomínat, že neexistuje černobílé schéma a dítě má další možnosti rozvoje a ovlivňuje ho množství jiných faktorů, se kterými se musí počítat. Ale vymanit se z počátečního vlivu rodiny nemusí být jednoduché. Nároky rodiny jsou udávající pro prvotní cestu, kterou se žák vydá a ačkoli mnohdy tyto požadavky nemusí splňovat, nebo se setká s nedoceněním svého úspěchu, neznamená to, že ho ovlivní pouze rodina samotná. Vstupují zde do hry i osobnostní vlastnosti, vliv učitele a postupem času i vrstevníků. Každopádně přístup rodiny lze dále charakterizovat a členit následovně.

Vliv rodiny v návaznosti na její požadavky

Jsou-li požadavky na dítě **adekvátní** a odpovídají jeho možnostem, lze očekávat, že žák bude do této míry úspěšný. Jeho sebepojetí rodina ovlivňuje přijetím reality, ať již žakovy výsledky odpovídají původním představám rodičů, či nikoli. Je-li dítě vedeno k nejlepším možným výsledkům, kterých je schopno dosáhnout a projevují-li rodiče patřičné uznání za tyto výsledky a v případě neúspěchu jsou zváženy okolnosti a pokud došlo k podcenění úkolu, je žák na tento fakt upozorněn, jedná se o nejlepší cestu k získání kvalitního a hlavně reálného sebepojetí a postupy hodnocení přijímané z rodiny, učí dítě adekvátní sebereflexi.

Přijetím studijních výsledků dává rodina dítěti najevo svou podporu, což pro něj představuje nastolení určité domácí pohody. Není-li stresováno nutností dosáhnout jiného výsledku, než kterého je schopno, přijme výsledky současné a bude zřejmě schopno reálně odhadnout své možnosti při řešení úkolů, při stanovování cílů i v dalších životních situacích.

V případě, že má rodina na dítě **přehnané nároky**, a jedinec není na takové inteligenční nebo schopnostní úrovni, aby obstál požadavkům rodiny, a nepřijme-li rodina jeho možnosti, může to vést k přetěžování dítěte. To je posléze stresováno v honbě za splněním očekávání, ke kterému ale nedochází. Stanovuje si příliš vysoké cíle, které mu jsou rodinou předkládány jako nutnost. Nadhodnocuje své možnosti a rozhodně si neutváří reálný obraz schopností a nepřijímá samo sebe takového, jaký je.

Obstojí-li požadavkům rodinou kladeným, musí pro to vynaložit obrovské úsilí a záleží na míře rozdílnosti mezi požadavky a možnostmi dítěte. Pokud jsou výrazné, je otázkou času, kdy selže, protože tlak na svůj výkon nezvládne. V dalším případě může dítě jednoduše rezignovat na cíle rodiny a jít do opozice vůči očekáváním, kterých nemůže a postupem času ani nechce dosáhnout.

Vyrůstá-li dítě v rodině, která nemá zájem o jeho výsledky a klade na něj minimální nebo **žádné nároky**, nedostává se dítěti potřebného podnětu. Pokud se rodiče nezajímají o rozvoj schopností jejich dítěte, může mít sice tento jedinec potenciál a šanci dostat vyšším očekáváním, ale zřejmě se o to ani nepokusí. Motivace musí přijít odjinud a v první řadě nás napadne učitel a škola. Pokud ale nebude rodinou podporováno k rozvíjení svých předností, které se mohou lišit od původních ideálů rodičů, patrně k nim samo nedojde.

3.2 Některé možnosti rozvoje sebereflexe u dětí v prostředí školy

Škola je dalším významným místem, kde dochází k socializaci. Je místem edukace, žák se setkává jednak s autoritou a zároveň s vrstevníky a s tím souvisí i rozvoj mezilidských vztahů. Jak uvádí Kasíková: *„Na školu se zřetelně přesouvá čím dál větší odpovědnost: odpovědnost i za rozvoj stránek osobnosti, tradičně patřící jiným institucím – zejména rodině, konkrétně i za podněty pro trávení volného času a jeho kontrolu.“* (1997, str. 11) Jaký vliv na změnu klimatu a úlohu školy to má ponechám stranou, jelikož by mě to odvádělo od tématu,

zaměřím se na základní možnosti, kterými škola může rozvoj podporovat (ale i brzdit nebo negativně ovlivňovat).

Dle Pelikána „základní podmínkou účinnosti jakéhokoliv výchovného působení je ochota toho, kdo má být vychováván, akceptovat pedagogické vlivy, působící zvenčí, interiorizovat je.“ (1995) Tím, že se jedinec ztotožňuje s určitými vlivy výchovy, umožňuje tak změnu a vývoj své osobnosti. Vlastní zkušeností a činností dochází k identifikaci s principy a vlivy, které mu výchova předkládá. Učitel vytváří podmínky pro rozvoj osobnosti, ale žák svou vlastní aktivitou a zkušeností přijímá zodpovědnost za své činy, hodnotí je, učí se z nich a působí tak na vlastní sebepojetí.

Sebereflexe výrazně ovlivňuje a je zpětně ovlivňována vztahem dítěte ke školní práci a vším, co se ve škole odehrává. Důležitá je přítomnost **sebedůvěry** dítěte, která mu dává možnost překonat případné studijní obtíže, zvládnout novou látku, získat aktivní a kladný postoj k učení. V tomto případě hraje roli sociální působení už v předchozích stádiích vývoje, a protože před vstupem do školy má na sebereflexi nejvýraznější vliv rodina, hledání případných příčin problémů se sebedůvěrou a sebepojetím, lze směřovat jinam než do současné školní docházky.

V případě nízké sebedůvěry se setkáváme s projevy, které rozvoj osobnosti negativně ovlivňují. Např. dle Vágnerové (2005, s. 137) se jedná o obavu ze selhání, nejistotu, úzkost nebo negativní očekávání. Pokud žák přestane usilovat o změnu, o dobrý výkon a nevěří si, může dojít ke stavu, kdy je pro něj jednodušší se s neúspěchem smířit. To je někdy podpořeno i chováním učitele, pokud dává žákovi najevo, že v jeho předmětu nemůže uspět, protože pro něj nemá vlohy a doposud nepředvedl žádný uspokojivý výkon nebo jen zanedbatelný.

Pokud žák přestane usilovat o dobrý výkon z přesvědčení, že ho nemůže dosáhnout, vytrácí se jakákoli iniciativa. Nedůvěrou ve své schopnosti a rezignací na snahu se dítě oddává vzniku pocitů bezmocnosti. Následuje projev přeceňování školní obtížnosti, protože si dítě myslí, že na dané úkoly jeho schopnosti zkrátka nestačí. Žák, který si nevěří je více pasivní, hledá a spoléhá na oporu v někom jiném.

Jako příklad bych zde uvedla příběh chlapce, který se po nástupu do první třídy jevil jako zlobivé dítě, které nedává pozor, ustavičně se vrtí, vyrušuje a zlobí. Dostával

poznámky a ze školní docházky byl znučený a otrávený, což ovšem dle rodičů neodpovídalo stavu před nástupem do školy. Z množství kázeňských problémů při vyučování vysvětloval např. svou nepozornost při čtení tak, že to co děti čtou, má dávno přečtené a jde v textu napřed. Když ho potom vyučující vyvolá, neví, kde zrovna jsou. Rodiče syna vzali na vyšetření do pedagogicko-psychologické poradny, kde podstoupil řadu vyšetření a podle výsledků inteligenčních testů byl téměř ve všech testovaných oblastech nadprůměrně nadaný. S těmito výsledky se rodiče obrátili na vedení školy a následně se dohodli, že do druhého ročníku nastoupí jejich syn do paralelní třídy k jiné vyučující. Tím se situace výrazně změnila. Chlapec ve druhé třídě nevyrušoval, byl aktivní, dosahoval dobrých výsledků ve většině předmětů a sama jsem mohla pozorovat např. jeho velice rozvinutou slovní zásobu, nápaditost při řešení úloh a celkovou snahu o dosažení dobrých výsledků.

Tento příklad dokládá to, jak se chlapec v první třídě smířil s neúspěchem, poznámkami a rezignoval na jakoukoli snahu být jen sledovat text při čtení nebo být jinak aktivní v dalších hodinách. Neodhalení pravé příčiny vedlo k jeho zařazení do úplně jiné výkonnostní skupiny žáků, než kam patřil a pokud by nedošlo k zakročení ze strany rodičů, situace by se pravděpodobně vyvíjela pro žáka záporně.

Míra subjektivity v hodnocení učitelem se také odráží v žákově sebepojetí. Proto je důležité, aby učitelé neposuzovali žáky pouze podle výkonu při vyučování, ale seznámili se s jeho projevy buď v jiných předmětech, nebo v mimoškolních aktivitách, aby dokázali postřehnout a ocenit, v čem je dítě dobré, v čem vyniká. Jako vhodnou také vidím spolupráci základní školy s mateřskou, kde se v průběhu předškolního věku může dítě setkat se svým budoucím vyučujícím. Ten se může s dětmi seznámit v prostředí jim známém, sledovat jejich činnost a v kooperaci s jejich učitelkou dopředu připravit prostředky pro úspěšný rozvoj všech dětí, jejich osobnosti i sebepojetí a s ním spojené sebereflexe. Nicméně za zásadní považuji ochotu a dobrovolnost učitele, který by musel věnovat čas navíc takovému přístupu a také je třeba neopomenout možnost přenesení oblíbenosti a potenciálního očekávání neúspěchu ze strany vyučující v MŠ dále do ZŠ. V případech, kdy spolu školy sousedí nebo mají i jednotné vedení, považuji krok určitého seznámení a „zvykání“ za ideální.

Zároveň je třeba v případě neúspěchu dát žákovi šanci, aby v dané oblasti uspěl, odstranit nálepkování, netrvat na tom, že jeho výkon je dopředu striktně daný. Pokud má

jedinec šanci změnit mínění o sobě v očích druhých, možná právě autority, jakou by učitel měl být, má možnost přehodnotit své cíle a možnosti.

Dalším z projevů nízkého sebehodnocení je dle Vágnerové (2005, s. 133) **naučená bezmocnost**⁹. Projevuje se pasivitou žáka, neochotou pracovat plynoucí z představy, že cíle stejně nedosáhne. Dochází až ke stagnaci učení, žák si hůře osvojuje novou látku i způsoby učení a uvažování. Výsledkem je neefektivnost učení, převaha negativních emocí, úzkosti z obav z budoucích obtíží.

Dítě, které trpí naučenou bezmocností, má tendenci přeceňovat význam neúspěchu a pokud se dostane do situace, kdy je úspěšné, podceňuje význam zvládnutí situace nebo látky a jako příčinu úspěchu označí výjimku nebo náhodu. Dlouhodobé podceňování dítěte, ať už jím samotným nebo rodinou či školou, vede rozhodně k zafixování negativního sebehodnocení.

Hodnocení a sebehodnocení

Hodnocení a následné sebehodnocení není jen pouhým sumarizováním dokončené práce a dosažených výkonů, ale je také výchozí pro stanovení dalších cílů, čímž se staví do pozice významné úlohy ve vzdělávání.

Sebehodnocení primárně vychází z vnějšího posouzení výkonu sociálním okolím. Hodnocení ve vzdělávacím procesu v prostředí školy nabízí širokou škálu formování sebehodnocení. Zároveň v návaznosti na hodnocení upozorňuje Helus (1990, s. 31 – 32) na přítomnost autoregulace a na *„nebezpečí vážného narušení vývoje sebehodnotící autoregulace, se závažnými důsledky nejen pro rozvoj a výkon dítěte v samotné škole, ale i v četných dalších situacích životní dráhy osobnosti.“* Proto doporučuje koncepčně uplatňované hodnocení ze strany učitele, které má napomáhat formování sebehodnocení a to následovně:

⁹ Z pravidla se objevuje u dětí středního školního věku, ale kořeny může mít už dříve, pokud je příčinou přílišná péče rodičů (jak jsem zmínila v kapitole o vývoji sebereflexe).

- a) Je třeba, aby došlo k vnitřnímu přijetí hodnocení žákem, jako činitele, který mu napomáhá prokázat hodnoty jeho osobnosti a jednání. Dle Heluse vnitřnímu přijetí hodnocení napomáhá, má-li o ně sám žák zájem a považuje-li ho za účinný prostředek zlepšení výsledků, zdroj poznatků a zkušeností, které mu pomohou dosáhnout učebních cílů a hodnot.
- b) Následně se vnitřní přijetí hodnocení stane zárodkem sebehodnocení. Formování sebehodnocení má být ale zároveň vnitřním zpracováním učitelova hodnotícího závěru na základě sebepoznávání. Tím je dán základ schopnosti vytyčování cílů do budoucna, ujasňování postupů atp.
- c) Aby hodnocení a sebehodnocení dospělo k plnému rozvinutí regulačních a autoregulačních funkcí, je žádoucí aplikovat a rozvíjet tři formy: „Prognózující či anticipující hodnocení a sebehodnocení“ – před začátkem práce s novým učivem si žák ujasňuje, co od něj bude na konci požadováno, což je důležité pro přípravu osobnosti na činnost. „Procesuální hodnocení a sebehodnocení“ – podstatou je hodnotící kontrola účinnosti postupu k cíli, včetně průběžných úprav. „Závěrečné neboli výsledkové, finální hodnocení a sebehodnocení“ – prokázání obohacení osobnosti žáka díky dosaženým výsledkům. V případě nedokonalých výsledků stanovení toho, o co je jedinec ochuzen. Výsledkové hodnocení má podnítit aktivní postoj žáka k autoregulaci.

V návaznosti na A. Pohlovou uvádí Helus ve svém článku (1990, s. 33) formulaci vlivu komplexů na sebehodnocení a autoregulaci. Jeho zjednodušený přehled uvádím následně: „Sebehodnocení negativní, obecné a stabilní“ – které se stává zdrojem selhávání z důvodu nedůvěry ve své schopnosti, předčasné rezignaci a absenci snahy o úspěch. „Sebehodnocení pozitivní, obecné a přiměřené“ – přehodnocování svých možností, nepřipouštění si neúspěchu, hledání alibi, které neúspěchy vysvětluje. „Sebehodnocení výrazně specifické, přiměřené, pozitivní“ – přiměřené hodnocení svých možností a výsledků, které může ale vést k jednostrannosti při výběru aktivit. Ty činnosti, ve kterých si jedinec není jistý, nevyhledává a může se jim i vyhýbat.

Tím se dostávám k problematice adekvátní sebereflexe (viz. kap. 2) a jejího vlivu na úspěšnost dítěte. Ráda bych zmínila, že významným činitelem ve vývoji daného typu sebehodnocení je jak rodina již od útlého dětství, tak následně učitel ve škole. Je třeba, aby si

toho byl vědom a aby uměl jednat v situacích, kdy se žák neadekvátně hodnotí, ať už se jedná o nadhodnocování nebo snížené sebevědomí a podceňování vlastních schopností.

V profesní přípravě učitelů prvního stupně základních škol na PedF UK v Praze je v rámci odborné praxe vyžadována „reflexe“ žáků v závěru každé hodiny. Studentky se s tímto vypořádávají různými formami. Jedná se ale o rychlou reflexi všech žáků a její adekvátnost a vliv je diskutabilní. V případě reflexe, kdy se žáci mají vyjádřit k pochopení daného učiva postojem tak že: v případě naprostého porozumění si stoupnou, pokud látce rozumí částečně, jdou do mírného podřepu a pokud nerozumí, zůstanou sedět. Jenže děti jako jednu z prvních věcí udělají to, že se rozhlédnou po svých spolužácích a často kopírují jejich postoj, aby se před skupinou neztrapnily. V případě reflexe písemnou formou a to např. vybarvováním smajlíků nebo v případě starších dětí zachycením své úrovně na „ose porozumění“ na připravených dotazníkových lístcích, se opět nezřídka stává, že se žáci snaží opsat hodnocení svého souseda. Nabízí se možnost realizovat první možnost reflexe se zavřenýma očima, druhou formu vyplnění dotazníků v menší skupině, kdy by bylo zamezeno vlivu jiného žáka. Pracovat se sebehodnocením komplexně a inovovat způsoby, hledat cestu, která bude podávat obraz učiteli, ale především bude formující pro žáka samotného.

Celkově mě zaujala aktivita studentů primární pedagogiky, kdy mají povinnost v rámci své pedagogické praxe reflexi činnosti provádět. Znamená to pro ně nutnost a v přípravě a záznamu praxe musí reflexe figurovat. Ovšem druhá strana mince je nepříznivá v tom ohledu, že při vlastním vyučování, kdy se pro učitele stává nejdůležitějším probrání daného množství látky, nebude zřejmě na takovou reflexi zbývat mnoho času, a tudíž nebude do značné míry využívána a rozvíjena.

Ke komplexnímu propojení hodnocení a sebehodnocení i se zpětnou vazbou a komentářem, která by se dítěti dostala a působila by tak ještě výrazněji na tvorbu adekvátní sebereflexe a rozvoj osobnosti, dochází v případě tzv. „trio-schůzek“. Je to obdoba třídních schůzek, na kterých byly v minulosti předávány informace o žákově prospěchu, kázeňských problémech případně o celkovém klimatu třídy. Klasické třídní schůzky probíhají hromadnou formou a často mohou rodičům připomínat jejich čas strávený ve školních lavicích a nelze zaručit, že bude všem dětem věnována dostatečná pozornost. V případě trio-schůzek se setkává učitel s rodičem i daným žákem a vždy spolu tráví přibližně 15 minut. Schůzku

zahajuje zpravidla žák sám, kdy může využít dokumentačního portfolia a ukázat rodičům své výsledky a ohodnotit je ve chvíli, kdy je učitel přítomen. Rodič má následně šanci se k tomuto vyjádřit a v závěru shrnuje výsledky žáka sám učitel, provádí hodnocení a stanovuje další cíle společné práce. Tímto systémem je navíc zajištěno, že se učitel bude muset zaměřit na všechny děti a pracovat s nimi systematicky. Daní za takový přístup je potřeba věnovat delší čas přípravě a samotné realizaci schůzek. Ovšem žák je v tomto případě veden k reflexi vlastní činnosti a výsledků své práce, dostává se mu učitelovy reakce a je přítomen i rodič, který může následně reagovat v domácím prostředí. Žák je bezesporu veden k zodpovědnosti, zpracování úspěchu i neúspěchu, učí se vyjádřit své postoje k obhájení nebo alespoň popsání své práce a může odůvodňovat své jednání.

K uvedení příkladu vhodnosti přítomnosti dítěte přidávám zkušenost z praxe a možné zkreslení informace předávané rodičem, který ji např. z důvodu nedostatku času může naprosto chybně interpretovat: šestiletý žák, který kreslil zhruba na úrovni tříletého, byl přítomen intervenci, kdy bylo rodiči sdělováno, že by bylo vhodné, aby i doma sledovali jeho kresbu a dbali především na přítomnost oblečení na figuře, detaily apod. Tím, že žák sám slyšel veškerá doporučení, věděl následně, na co se má zaměřit. Navíc nebyl rodičem při dotazu, co mu bylo sdělováno, odbyt konstatováním, že se nedozvěděl nic důležitého, kromě toho, že jeho dítě neumí kreslit.

Zkušenost úspěchu a neúspěchu

Aby se jedinec správně a adekvátně ohodnotil, vychází ze zkušenosti hodnocení, které mu poskytuje především rodina a školní prostředí. Bohužel ne vždy se jedinci dostane vzoru, aby jeho prostřednictvím hodnocení vyústilo k adekvátnímu sebehodnocení.

Setkání s úspěchem nebo neúspěchem je formující do té míry, do jaké je tento výsledek spravedlivý a na základě vyhodnocení a posouzení tohoto faktu, utváří se také sebereflexe a adekvátní sebehodnocení.

Při úvaze o vlivu zkušenosti neúspěchu se nemohu zbavit vzpomínky na hodiny hudební výchovy na základní škole, kdy byl jedinec mnohdy v rámci čtvrtletního nebo pololetního hodnocení „předveden před tabulí“ a byla mu zadána píseň, kterou měl před celou

třídou zazpívat. Většinou otočen čelem ke svým spolužákům, kteří na něj upírali zrak. Pro někoho zajisté stresová situace, ve které přišla ke slovu tréma. Výsledný zpěv možná ani neodpovídal skutečné dovednosti žáka, ale byl za tento výkon hodnocen. Jak objektivně, to je otázka další. Učitel možná zmírnil hodnocení, protože si uvědomoval nepříjemnost situace. Ale jaký má takové hodnocení význam, když ani nezachycuje skutečnou úroveň? Proto se někdy vyučující hudební výchovy uchýlili ke klasifikaci na základě didaktických testů a aktivity v hodině, nebo zpěvu skupinového, při kterém nebyl jedinec vystaven takové individuální pozornosti.

Výrazné snížení motivace ke školní práci až rezignace na ní může nastat, pokud se s neúspěchem dítě setkává opakovaně. V takovém případě se dá očekávat, že se žák bude snažit dalšímu neúspěchu vyhnout, bude daným předmětem stresován a bude očekávat vlastní špatné výsledky.

Nesmírně důležitý je přístup učitele. V případě úspěchu je třeba rozvíjet sebedůvěru dítěte. Kupříkladu uvedu hodinu matematiky, kdy v rámci probírání geometrických těles, konkrétně krychle, bylo využíváno pomůcky papírové kostky a rozstříhaných šablonek jednotlivých sítí. V jedné fázi bylo úkolem žáků určit, zda předváděná síť může krychli celou obalit. V případě sítě klasického „kříže“ (viz. příloha č. 2, síť č. 1) bylo většinou skupiny určeno, že to možné je. Následně u tvaru podobného písmenu „Z“ (příloha č. 2, síť č. 2) se třída hromadně hlásila k možnosti, že taková síť na krychli pasovat nebude. Jedna dívka byla jiného názoru, ovšem byla příliš nesmělá, než aby se o prosazení svého názoru pokusila. Vyučující nicméně zaznamenala její názor, ačkoli se projevovala velice mírně a možná ani nechtěla dát najevo, co si opravdu myslí. Vyvolala ji a předala kostku i síť k ověření její teorie. V průběhu přikládání jednotlivých stran na krychli došlo i další části spolužáků, že síť může reálně tvořit krychli a začali dívku povzbuzovat, že to určitě jde a měla pravdu. Výsledkem pro celou třídu bylo zjištění, že i jedinec může mít pravdu, i když se liší od názoru většiny a dívka se setkala s vlastním úspěchem, který byl o to silnější, že zbytek skupiny se mýlil.

Tady se žákyně setkala s úspěchem a zažila situaci, kdy měla pravdu, ačkoli se zdráhala svůj názor projevit. Při vzpomínce na tuto událost při další podobné situaci bude snad smělejší. Zažila úspěch ve chvíli, kdy měla opačný názor než většina.

Závěr

Jedním z cílů práce bylo zmapovat a shrnout teoretické poznatky v rámci tématu rozvoje osobnosti. Tomu se věnovala celá první kapitola, která vycházela především z Helusem stanovených zřetelů k rozvoji osobnosti, které jsem ve stručnosti definovala a blíže jsem se zaměřila na zřetel k sebereflexi a autoregulaci v další kapitole.

Protože byl poje sebereflexe stanoven jako významný faktor ovlivňující rozvoj osobnosti, stal se stěžejním tématem v rámci kapitoly 2, která, mimo jiné, upozorňuje na pojmový zmatek, který v souvislosti se sebereflexí a sebepojetím panuje. Sebereflexi jsem zde pojala jako proces, který vlivem dalších faktorů působí na utváření sebepojetí jedince. Tyto faktory byly vyznačeny i ve schématu (obr. 3) pro zdokumentování toho, jak je pojmosloví, vázané k sebereflexi, bohaté.

Pokud jsem práci začínala psát s ideou shrnout téma sebereflexe ve významu jejího vlivu na rozvoj osobnosti, po jejím napsání jsem o nutnosti zabývat se touto problematikou přesvědčena. Ačkoli sebereflexe sama není tématem přímo základním, váže se k pojmu, již mnohokrát zmíněného, utváření osobnosti. To je základním a zásadním tématem pedagogické psychologie a psychologie učení.

Jak jsem zmínila v kapitole 2, sebereflexe je procesem, který vede k utváření sebepojetí. Čerpá z množství zdrojů, které se na formování „Já“ podílejí a to je dobré mít na zřeteli při výchovném působení. Z toho vyplývá, že pro fungování sebereflexe je nezbytné, aby měl jedinec utvořenou vlastní identitu a aby nadále docházelo k vzájemnému ovlivňování a formování i v průběhu života.

V závěru této kapitoly jsem se věnovala tématu autoregulace. Jelikož je autoregulace zároveň jedním ze zřetelů, které stanovil Helus a které jsem zmínila v kapitole o rozvoji osobnosti, vycházela jsem částečně z Helusovy práce. Dále jsem se zaměřila přímo na pojem vzdělávací autoregulace, která je v současnosti zkoumána. Shrnujíc jsem také výzkum zlínské skupiny, který byl zaměřen na vzdělávací autoregulaci studentů a z výsledků, mimo jiné, vyplynulo například to, že studenti vyššího věku nebo úspěšnější studenti dosahují této autoregulace ve větší míře.

Pro základní složky identity člověka jsem využila Helusem navržené členění do čtyř úrovní – sebepoznání, sebecit, sebehodnocení a seberealizace. Přestože se v teorii bez takových členění neobejdeme, tyto jednotlivé složky zároveň ukazují, jak neoddělitelné jsou a vzájemně se prolínají.

Ve třetí kapitole jsem se věnovala dvěma významným socializačním prostředím v životě každého dítěte. Rodině a škole. Tyto dva faktory jako základ utváření osobnosti dítěte, mají na rozvoj bezesporu obrovský vliv a je otázkou, zda dítě nasměrují správnou cestou, nebo ho určitým způsobem ovlivní negativně. V části o škole je kladen důraz na učitelovu pozornost a všímavost, spravedlnost v hodnocení, která napomáhá utváření adekvátního sebehodnocení, které je jedním ze zdrojů, ze kterých sebereflexe čerpá. Dále jsem zmínila i „trio-schůzky“, jež jsou v současnosti objevovanou formou konzultací namísto hromadných třídních schůzek. Žák je jim přítomen, slyší hodnocení, doporučení, která učitel vyslovuje a co je nejpodstatnější, může se sám vyjádřit ke svým výkonům.

Po zpracování této práce jsem dospěla k názoru, že téma sebereflexe ve vztahu k rozvoji osobnosti je více než podstatné. Otázkou však zůstává, jak s tímto pracuje česká škola a její učitelé a zda je vůbec v jejich možnostech se sebereflexí systematicky pracovat. Přestože si myslím, že s trochou snahy to realizovat lze, podotkla bych, že ze strany učitele je nejpodstatnější, aby nebyly opomenuty vlivy, zmíněné v kapitole 3.2 jako je hodnocení, zkušenost úspěchu apod. Zkrátka okolnosti, které může učitel svým působením ovlivnit, změnit, aby docházelo k rozvoji sebereflexe a jejím prostřednictvím k rozvoji zdravého sebepojetí.

Použitá literatura

DOBŠÍKOVÁ, E. Děvčata jsou dnes ve škole úspěšnější než chlapci. In: *Komenský : časopis pro učitele základní školy*. 2009/2010, roč. 134, č. 3, s. 27-29. ISSN: 0323-0449.

DRAPELA, V. *Přehled teorií osobnosti*. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-505-9.

HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-628-5.

HELUS, Z. *Úvod do psychologie. Učebnice pro střední školy a bakalářská studia na VŠ*. Praha : Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3037-0.

HELUS, Z. Zřetel k autoregulaci jako složka osobnostního přístupu k žákům. In: *Pedagogika*, 1990, roč. 40, č. 1, str. 27-37.

HRABAL, V., MAN, F., PAVELKOVÁ, I. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1989. ISBN 80-04-23487-9

HRBÁČKOVÁ, K., ŠVEC, V. et al. Analýza procesu autoregulace učení studentů pomáhajících profesí. HRBÁČKOVÁ, K. et al. *Kognitivní a nonkognitivní determinanty rozvoje autoregulace učení studentů*. Brno : Paido, 2010, s. 47 – 72. ISBN 978-80-7315-214-7.

KASÍKOVÁ, H. Kooperativní učení, kooperativní škola. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-167-3

KRYKORKOVÁ, H. Autoregulace a metakognice v kontextu psychologie školního učení. HRBÁČKOVÁ, K. et al. *Kognitivní a nonkognitivní determinanty rozvoje autoregulace učení studentů*. Brno : Paido, 2010, s. 27 – 44. ISBN 978-80-7315-214-7.

MAREŠ, J. Autoregulace žákovského učení a chování. HRBÁČKOVÁ, K. et al. *Kognitivní a nonkognitivní determinanty rozvoje autoregulace učení studentů*. Brno : Paido, 2010, s. 15 – 26. ISBN 978-80-7315-214-7.

PELIKÁN, J. *Hledání těžiště výchovy*. Praha : Karolinum, 2007

PELIKÁN, J. *Pomáhat být: otevřené otázky teorie provázející výchovy*. Praha : Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-0345-2.

PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava : Amosium servis, 1995. ISBN 80-85498-27-8.

VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha : Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4.

VÁGNEROVÁ, M. *Základy psychologie*. Praha : Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-0841-9.

Seznam příloh

Příloha č. 1: Dotazník DAUS1

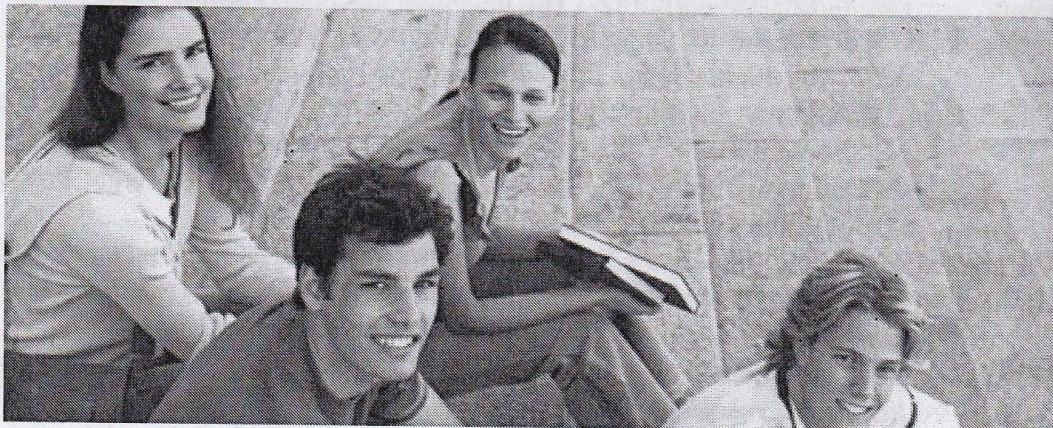
Příloha č. 2: Sítě krychle

Příloha č. 1

Dotazník autoregulace učení studentů

DAUS1

DOTAZNÍK AUTOREGULACE UČENÍ STUDENTŮ (DAUS1)



Základní informace

Následující dotazník obsahuje řadu tvrzení týkající se Vašeho způsobu učení. Každé tvrzení si nejprve pečlivě přečtete a pokuste se zamyslet nad tím, jak se učíte. Potom zakřížkujte jednu z možných odpovědí, jak pravdivé je dané tvrzení. Neexistují správné či špatné odpovědi, každý se učíme jinak. Odpovídejte podle toho, jak jednotlivé výroky vystihují Váš způsob učení.

1	2	3	4	5	6	7
Nejméně výstižné			Těžko rozhodnout			Nejvíce výstižné

Věk:

Pohlaví:

Ročník (1–5):

Forma studia:

Obor:

Studijní průměr:

Předmět:

		Nejméně výstižné					Nejvíce výstižné
1.	Do učení se musím nutit.	1	2	3	4	5	6 7
2.	Často se mi stává, že při učení myslím na úplně jiné věci.	1	2	3	4	5	6 7
3.	Učím se, i když nemusím.	1	2	3	4	5	6 7
4.	Při studiu plním studijní povinnosti nad rámec stanovených požadavků vyučujícími.	1	2	3	4	5	6 7
5.	Z vlastní iniciativy pročítám odbornou literaturu, přestože není povinná.	1	2	3	4	5	6 7
6.	Učím se rád(a).	1	2	3	4	5	6 7

7.	Ke studované problematice si kupuji nebo půjčuji další doporučenou literaturu, protože chci více porozumět oboru.	1	2	3	4	5	6	7
8.	Studijní materiály (poznámky z přednášek, skripta aj.) si doma průběžně pročítám.	1	2	3	4	5	6	7
9.	Dokážu odhadnout nároky na mě kladené v průběhu studia.	1	2	3	4	5	6	7
10.	Poznám, který způsob učení je v dané situaci nejvhodnější.	1	2	3	4	5	6	7
11.	Znám své silné a slabé stránky při učení.	1	2	3	4	5	6	7
12.	Umím utřídit své studijní materiály tak, aby se mi z nich dobře studovalo.	1	2	3	4	5	6	7
13.	Očekávám, že se mi ve studiu bude dařit.	1	2	3	4	5	6	7
14.	Mám své učení pod kontrolou a poznám, jak dobře studované problematice rozumím.	1	2	3	4	5	6	7
15.	Nevzdávám se snadno, i když něčemu nerozumím.	1	2	3	4	5	6	7
16.	Poznám, které informace jsou nejdůležitější a které jsou méně důležité.	1	2	3	4	5	6	7
17.	Mám dobrou paměť.	1	2	3	4	5	6	7
18.	Věřím, že když se rozhodnu uspět, uspěju.	1	2	3	4	5	6	7
19.	Dokážu si zorganizovat čas na učení tak, abych co nejlépe uspěl(a) u zkoušky.	1	2	3	4	5	6	7
20.	Když vím, co mi při učení dělá těžkosti, dokážu je vyřešit nebo alespoň zmírnit.	1	2	3	4	5	6	7
21.	Nemám strach pustit se do náročnějších úkolů, které jsou potřebné ke splnění studovaných předmětů.	1	2	3	4	5	6	7
22.	Myslím si, že jsem ve studiu lepší, než většina ostatních spolužáků.	1	2	3	4	5	6	7
23.	Často mám pocit, že ničemu nerozumím a studium nezvládnu.	1	2	3	4	5	6	7
24.	V okamžiku, kdy dopíšu test, tuším, jak jsem v něm uspěl(a).	1	2	3	4	5	6	7
25.	Při učení se potřebuji ujišťovat, že postupuji správným směrem.	1	2	3	4	5	6	7
26.	Mnohdy se přistihnu, že se při učení zastavím a kontroluji, jestli všemu rozumím.	1	2	3	4	5	6	7
27.	Když se učím nové věci, pokládám sám/sama sobě otázky, abych zjistil(a), jak si vedu.	1	2	3	4	5	6	7
28.	Před tím, než se začnu učit, říkám si v duchu postup (co udělám teď a co potom).	1	2	3	4	5	6	7
29.	Když se učím, průběžně zkouším sám/samu sebe, jestli jsem učivu opravdu porozuměl(a).	1	2	3	4	5	6	7

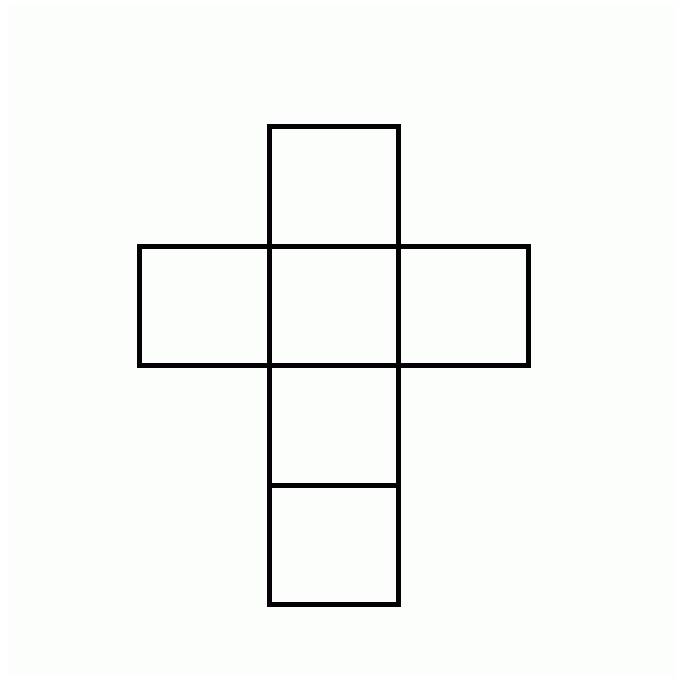
30.	Často se ptám sám/sama sebe, jestli jsem udělal(a) všechno pro to, abych porozuměl(a) předmětu.	1	2	3	4	5	6	7
31.	Často se mi stává, že při učení analyzuji nebo hodnotím sám sebe.	1	2	3	4	5	6	7
32.	Při učení si obvykle rozdělím učivo na několik částí, které se učím postupně.	1	2	3	4	5	6	7
33.	Informace, které se dozvídám v jednom předmětu, se snažím dát do souvislosti s jinými předměty.	1	2	3	4	5	6	7
34.	Líbí se mi náplň předmětů studovaných v tomto oboru.	1	2	3	4	5	6	7
35.	Myslím si, že je užitečné vynaložit úsilí na studium.	1	2	3	4	5	6	7
36.	Předměty studované v tomto oboru mne zajímají.	1	2	3	4	5	6	7
37.	Je pro mě hodně důležité porozumět studované problematice.	1	2	3	4	5	6	7
38.	Učím se tím, že spojuji informace z více zdrojů (poznámky z přednášek, skripta, doporučená literatura aj.).	1	2	3	4	5	6	7
39.	Studium беру jako koníček.	1	2	3	4	5	6	7
40.	Myslím si, že to co se učím v rámci studia, mohu využít v praxi.	1	2	3	4	5	6	7

Dle:

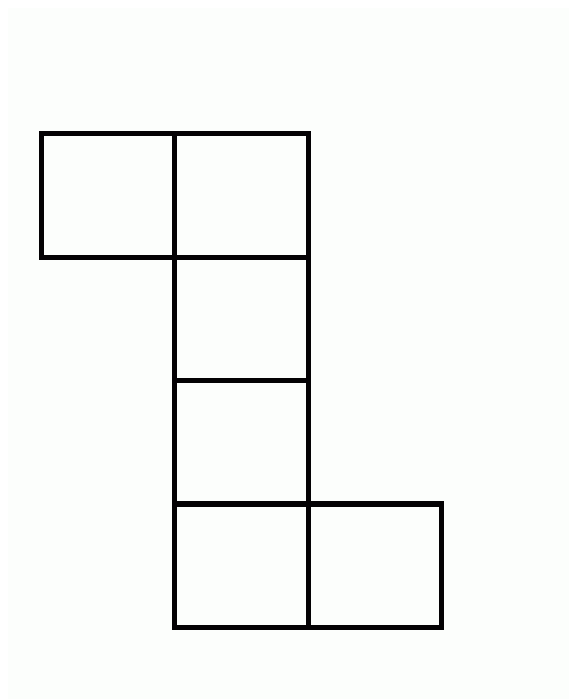
HRBÁČKOVÁ, K., ŠVEC, V. et al. Analýza procesu autoregulace učení studentů pomáhajících profesí. HRBÁČKOVÁ, K. et al. *Kognitivní a nonkognitivní determinanty rozvoje autoregulace učení studentů*. Brno : Paido, 2010, s. 70 – 72. ISBN 978-80-7315-214-7.

Příloha č. 2

Sítě krychle z příkladu v kapitole 4



Sít' č. 1



Sít' č. 2